UNIVERSITEIT GENT

**Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen**

**Vakgroep Maatschappellijke Gezondheidkunde**

# Drugbeleid op school

## Een kwalitatieve implementatiestudie

**Lea Maes**
**Dries Pollet**

**In opdracht van de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen (VAD)**

**Gent, 2004**

VAD

# Inhoudstafel

# Probleemomschrijving en doelstelling

## 1. Aanleiding voor het onderzoek

Sinds tien jaar stimuleert de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen (VAD) scholen via diverse initiatieven om een drugbeleid op school uit te werken en te implementeren. Mede aan de hand van dit onderzoek wenst de VAD een evaluatie te maken van deze inspanningen.

## 2. Doelstelling

Dit onderzoek heeft als doel een kwalitatieve analyse van het drugbeleid in zeven Oost-Vlaamse secundaire scholen uit te voeren. Teneinde het drugbeleid op een efficiënte manier te evalueren en te weten te komen wat er eventueel (op bepaalde scholen) aan kan verbeterd worden, wordt aan de hand van de kwalitatieve analyse getracht meer duidelijkheid te scheppen omtrent volgende centrale aandachtspunten:

- de inhoud van het beleid (kan verschillen naargelang leeftijd, leerjaar en opleidingsvorm) en op welke manier het bekend gemaakt wordt (bijvoorbeeld via het schoolreglement);
- de personen en factoren die een invloed hebben of hadden op het ontwikkelen, de inhoud en de implementatie van een drugbeleid;
- de verschillende betrokkenen bij het drugbeleid, zowel intern (bijv. directie, leerkrachten, leerlingen,…) als extern (bijv. CLB- en preventiemedewerkers, politie,…), en wat de rol is van deze betrokkenen (grenzen stellen, begeleiding, preventie,…);
- de overeenstemming met ‘Drugbeleid Op School’ (plan, opvoeding en interventie);
  de duurzaamheid van het beleid (startdatum van het beleid, problemen op termijn, factoren die een invloed hebben op de duurzaamheid,…);
- de evaluatie van het beleid, conclusies hiervan en gedetecteerde noden en/of vragen.

Dit onderzoek is exploratief van aard. Mede hierdoor en mede door het beperkte aantal onderzoekseenheden is het niet mogelijk en niet de bedoeling om uitspraken, afgeleid uit de empirisch verzamelde onderzoeksgegevens, te generaliseren naar een grotere populatie. Wel wordt beoogd om aan de hand van de onderzoeksresultaten en op basis van de zonet opgesomde aandachtspunten, het drugbeleid van zeven verschillende Oost-Vlaamse secundaire scholen gedetailleerd in kaart te brengen en een vergelijking tussen de verschillende scholen mogelijk te maken.

# Structuur van het rapport

Dit rapport bestaat uit twee grote delen.

Deel I bevat het literatuuronderzoek dat als leidraad diende voor het formuleren van de vragen voor de interviews en het opstellen van een codeerschema om de interviews te verwerken.

In deel II worden de onderzoeksresultaten besproken.

# Deel I: Literatuuronderzoek

Bij het bepalen van het aantal en type van de te bevragen actoren en bij het vastleggen van de interview- topics werd o.a. gebruik gemaakt van diffusie- en implementatietheorieën. Hierna wordt een overzicht gegeven van de literatuur inzake (schoolgerelateerd) diffusie- en implementatieonderzoek.

## 1. Begripsomschrijving 'diffusie'

'Diffusie' wordt gedefinieerd als het proces waarbij een innovatie wordt gecommuniceerd en doorgegeven via bepaalde kanalen, over een bepaalde tijd, tussen de leden van een sociaal systeem (McCormick et al., 1995; Orlandi et al., 1993; Rohrbach et al., 1993; Rohrbach & D' Onofrio, 1996). Een innovatie kan een idee, een handeling, een dienst of programma betreffen die als nieuw wordt aanzien door een individu of andere eenheid. Het vraagt om een verandering van de bestaande situatie. Een onderwijsinnovatie kan omschreven worden als een nieuw gedrag, idee of doel dat door de school in gebruik genomen wordt en betrekking heeft op alle geledingen en aspecten van het operationele proces binnen de school (Bosworth et al., 1999).

## 2. Diffusietheorie van Rogers

Binnen de literatuur over gezondheidsvoorlichting en –opvoeding zijn er verschillende diffusiemodellen of –theorieën voorhanden. De theorievorming over diffusie heeft echter in belangrijke mate gestalte gekregen door Rogers E.M. (1995). Het bijzondere aan zijn werk is dat hij de theorieën over gedragsverandering heeft toegepast op het diffusieproces van innovaties. Hij heeft de kennis van de diffusietheorie verhoogd evenals de bruikbaarheid ervan in verschillende settings. Om te begrijpen hoe nieuwe preventieprogramma's verspreid raken, maken we dan ook gebruik van zijn diffusietheorie. Deze theorie beschrijft de wijze waarop innovaties via communicatie verspreid worden onder de leden van een sociaal systeem (Mesters, 1993). 'Communicatie als een tweezijdig interactieproces', 'persoonlijke relaties' en 'sociale netwerken' worden beschouwd als centrale kenmerken van een diffusie (Mesters et al., 2000). Hoe meer men immers over de innovatie communiceert, hoe sneller de verspreiding plaatsvindt. Als zodanig zal er een sneeuwbaleffect in gang worden gezet door interpersoonlijke communicatie. Naast 'communicatie' geeft Rogers (1995) vijf andere kenmerken die bepalen of en hoe snel een vernieuwing wordt ingevoerd. Op deze kenmerken zal later (in 5.3.3.) dieper worden ingegaan.

Het onderscheid dat Rogers (1995) maakt tussen innovaties op individueel en organisatorisch niveau is met betrekking tot gezondheid op school bijzonder zinvol. Personen die preventieprogramma's gaan gebruiken, maken vaak deel uit van een instelling zoals een school of ziekenhuis. De bewustwording, adoptie, implementatie en continuering van het programma is dan niet alleen een individuele beslissing, maar ook een beslissing op organisatieniveau. Er is sprake van een organisatorische verandering (Mesters et al., 2000).

Diffusie of verspreiding van innovaties kan zowel op een planmatige (actieve) als op een natuurlijke (passieve) wijze gebeuren. Binnen de gezondheidsvoorlichting wordt voor 'actieve diffusie' veelal de term 'disseminatie' gebruikt om duidelijk het onderscheid met passieve diffusie aan te geven. Rogers (1995) gebruikt de term 'diffusie' zowel voor de actieve invoering van een innovatie in de praktijk als voor de passieve verspreiding van een innovatie (Mesters et al., 2000).

## 3. Diffusieproces

"Change is a proces, not an event" (Fullan, 1982). In de literatuur over planmatige verandering wordt gewezen op het procesmatig verloop van de invoering van een innovatie. De formulering van de respectievelijke fasen van dit proces, de inhoudelijke invulling ervan, alsook de klemtonen die op de verschillende aspecten van het innovatieproces gelegd worden, lopen bij de verschillende auteurs uiteen. Grosso modo echter kan men in de meeste literatuurbijdragen de volgende fasen terugvinden: de initiatie- of adoptiefase, de implementatiefase en tenslotte de institutionalisatie of incorporatiefase (Bal et al., 1996-1997; Goodman & Steckler, 1989; Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Rogers (1995) beschrijft het diffusieproces op individueel niveau aan de hand van vijf fasen (Mesters, 1993). Naast de drie fasen voegt Rogers (1995) er twee aan toe, namelijk de kennisfase en de overtuigingsfase. De beoogde gebruikers moeten geïnformeerd worden over het bestaan, de inhoud en de werking van een innovatie. Op die manier kan er een oordeel gevormd worden en kan men het gebruik van een innovatie in overweging nemen. De vijf fasen die Rogers (1995) beschrijft kunnen we plaatsen in de meer algemene driedeling 'adoptie', 'implementatie' en 'institutionalisatie'. Er kan gesteld worden dat de indeling van Rogers (1995) neerkomt op een verdere onderverdeling van de adoptiefase. Bij de invoering van een verandering in een organisatie beperkt het proces zich volgens Rogers (1995) tot de twee hoofdfasen 'adoptie' en 'implementatie', waarbij 'institutionalisering' een onderdeel van de implementatiefase vormt.

'Adoptie' is het proces dat leidt tot de beslissing om met een vernieuwing van start te gaan (Mesters et al., 2000). 'Implementatie' omvat het proces van het daadwerkelijk en vaak experimenteel toepassen van de geadopteerde vernieuwing. Van 'institutionalisering' spreken we indien een vernieuwing een blijvend karakter krijgt door incorporatie in het schoolgebeuren. Toch moeten we in deze driedeling enkele nuanceringen aanbrengen. Ten eerste vormen de verschillende fasen geen lineair proces met duidelijk in de tijd af te bakenen grenzen. Ze beïnvloeden elkaar wederzijds (Van den Berg en Vandenberghe, 1999). Verder heeft het benoemen van institutionalisering als eindpunt het nadeel dat verandering als éénmalig wordt beschouwd, wat in de realiteit nooit het geval is. Tenslotte kunnen knelpunten in elk van deze fasen voorkomen. Het is dan ook belangrijk bij alledrie de fasen stil te staan.

### *3.1. Adoptie*

Onder 'adoptie' wordt een eerste toezegging verstaan om de innovatie toe te passen of uit te proberen. Alvorens deze beslissing te nemen dienen twee vragen beantwoord te worden. 'Wat houdt de verandering in?' is de eerste vraag die men dient te stellen. Het doel en de inhoud van de verandering wordt hierbij nagegaan. Ten tweede dient men zich af te vragen waarom men een verandering wil doorvoeren en of deze verandering al dan niet gewenst is (Van Den Berg, 1991).

Scholen kunnen om diverse redenen tot het besluit komen een innovatie door te voeren (Bal et al., 1996-1997). Deze redenen kunnen variëren van een intern gevoelde behoefte (de school heeft bijvoorbeeld intern te maken met een bepaald probleem) tot extern opgelegde redenen (bijvoorbeeld de verplichte invoering van de eindtermen). De reden tot verandering bepaalt in grote mate de motivatie om met de verandering van start te gaan.

Met betrekking tot de beslissing tot verandering onderscheidt Van Den Berg (1991) drie verschillende veranderingsperspectieven, die elk met een eigen motivatie voor verandering samenhangen (Bal et al., 1996-1997). Een 'geprogrammeerd perspectief' houdt in dat de inhoud van de verandering reeds vastligt en bepaald wordt door buitenaf. Een school kan of moet dus niets anders doen dan de vernieuwing toepassen zoals deze zich aanbiedt. Bij het 'adaptatieperspectief' onderzoekt de school intern aan welke veranderingsbehoeften van buitenaf ze wil tegemoet komen. Het 'evolutieperspectief'

tot slot houdt in dat hulpverleners en hulpvragers samen de veranderingsbehoefte bepalen in het perspectief van een beleidsontwikkelend proces.

De beslissing om als organisatie mee te werken aan de invoering van een programma wordt soms door één individu genomen, soms door een groep (Mesters et al., 2000). Zo kan in een school een leerkracht besluiten een programma in te voeren. Deze beslissing kan echter ook genomen worden door de directie, het team van leerkrachten of het schoolbestuur. Wie uiteindelijk de beslissing neemt, hangt af van het belang dat aan een programma gehecht wordt en de aard van de beslissing die wordt genomen. Met deze beslissingsstructuur moeten programmaontwikkelaars die een programma willen invoeren, rekening houden. Ze moeten trachten van alle relevante beslissers steun te verkrijgen. Hun streven moet erop gericht zijn de organisatie zelf achter het programma te krijgen. In de literatuur wordt dit 'ownership' genoemd.

### ***3.2. Implementatie***

Het toekennen van benodigde middelen, tijd en personeel is specifiek voor de implementatie, de tweede fase van het vernieuwingsproces, die het daadwerkelijk (eventueel experimenteel) toepassen van het programma inhoudt (Bal et al., 1996-1997). Tijdens de implementatie moet er bovendien een proces van 'reïnvention' plaatsvinden (Rogers, 1995). Er moet een wederzijdse aanpassing tot stand komen waarbij het programma dient geassimileerd te worden aan de school en de school zich dient aan te passen aan de vernieuwing. Ze ondergaan als het ware een wederzijds aanpassingsproces. De wijze waarop een programma wordt uitgevoerd is natuurlijk afhankelijk van de uitvoerder. Vandaar dat opleiding en begeleiding van diegenen die van start gaan met de nieuwe aanpak en een geregelde evaluatie en feedback i.v.m. het implementatieproces van cruciaal belang zijn (Bal et al., 1996-1997).

Met het oog op de analyse van de implementatie van een vernieuwing biedt het kader dat van der Vegt en Pepels (1991) aanreiken, een goede houvast. 'Implementatie' wordt door deze auteurs gedefinieerd als een interventie die bestaat uit gesegmenteerde taken, plaatsvindt in een organisatie en competentievragen oproept. Zij verbinden aan de kenmerken van implementatie een reeks 'concerns' en ondersteuningsfuncties, die in onderstaande tabel weergegeven worden.

| IMPLEMENTATIE | 'CONCERNS' | ONDERSTEUNINGSFUNCTIES |
|---|---|---|
| Implementatie bestaat uit gesegmenteerde taken | Zorg voor samenhang | Inhoudelijk<br>- Sturen/coördineren |
| Implementatie roept competentievragen op | Zorg voor competentie | Instrumenteel<br>- Voorlichting<br>- Nascholen/trainen<br>- Begeleiden/coachen<br>- Verwerven/ontwikkelen van middelen |
| Implemenatie is een interventie | Zorg voor organisatie | Operationeel<br>- Inrichten werkstructuur<br>- Beheren van werkzaamheden |
| Implementatie gebeurt in een implementerende organisatie | Zorg voor beleidskoppeling | Beleidsencadrering<br>- Encadreren door beleid<br>- Institutionaliseren<br>- Ontwikkelen van beleid<br>- Evalueren |

Tabel 1: Kenmerken van implementatie, 'concerns' en ondersteuningsfuncties (van der Vegt en Pepels, 1991)

De verschillende ondersteuningsfuncties beïnvloeden elkaar wederzijds. Soms dient men deze gelijktijdig te voorzien, soms kan de ene functie pas efficiënt volbracht worden als er reeds in de vorige is voorzien. De eerste 'concern' betreft de samenhang tussen de verschillende taken van een interventie. Deze 'zorg voor samenhang' moet kaderen in een geïntegreerd beleid waarin alle activiteiten een plaats krijgen. Implementatie vereist het ontwikkelen van 'functies voor inhoudelijke integratie'. Ten tweede dient de organisatie tevens een aantal 'instrumentele ondersteuningsfuncties' te ontwikkelen. Er moet een 'zorg voor competentie' aanwezig zijn. Het zich laten begeleiden door interne en externe personen of instanties en het verwerven en ontwikkelen van middelen vormen hier de aandachtspunten. De 'zorg voor organisatie' kan ingevuld worden door een interdisciplinaire werk- of coördinatiegroep die de werkzaamheden beheert, hetzij door ze zelf uit te voeren, hetzij door ze te delegeren. Van der Vegt en Pepels (1991) spreken in dit verband van 'operationele ondersteuningsfuncties'. Ten slotte dient een innovatie gekaderd te worden in het beleid. Hiertoe dient onder andere een evaluatie plaats te vinden, dat zowel de daadwerkelijke implementatie van de innovatie als de ondersteuningsfuncties als onderwerp heeft.

### ***3.3. Institutionaliserng***

Institutionalisering als derde stap van verandering houdt in dat de vernieuwing geïntegreerd wordt in en deel uitmaakt van het schoolleven. Van echte institutionalisering is pas sprake wanneer de innovatie extensief en intensief, respectievelijk breed en diep, in de organisatie verankerd is (Mesters et al., 2000). Dit wordt ondermeer zichtbaar in de concrete en expliciete regelingen die de school treft,

waardoor de verandering deel gaat uitmaken van het dagelijkse schoolleven (Bal et al., 1996-1997). Het blijven toepassen van de innovatie of het volhouden van het innovatief gedrag kan worden opgevat als het behoud van de innovatie. De vernieuwing is min of meer door iedereen aanvaard en wordt langzaamaan beschouwd als de normale gang van zaken. Het als dusdanig opvatten van institutionalisering brengt echter een gevaar met zich mee. Institutionaliseren krijgt immers een statisch karakter. Het hervormingsgezinde beleid dreigt omgeruild te worden voor een zorg-om-behoud. Jansen T. en van der Vegt R. (1990) wijzen terecht op dit gevaar en komen tot een meer dynamische opvatting van institutionaliseren, waarin institutionaliseren gekenmerkt wordt door twee zorgen. Ten eerste is er inderdaad de zorg om stabiliteit en het bestendigen van het evenwicht, maar daarnaast is er ook de zorg om productie. De vraag daarbij is of de vernieuwing wel haar doelstellingen bereikt heeft en op welke wijze. Het evaluatieproces dat deze laatste zorg met zich meebrengt draagt de mogelijkheid in zich om het programma aan te passen of te veranderen (Jansen & van der Vegt, 1990).

## 4. Diffusiestrategieën

Het uitblijven of het mislukken van de implementatie is herhaaldelijk de verklaring waarom preventieprogramma's op school dikwijls niet leiden tot een positieve verandering in gezondheidsgedrag (Botvin et al., 1990; Oldenburg et al., 1997; Orlandi et al., 1990). In elke fase van het verspreidingsproces van een innovatie op school kan zich een kloof voordoen tussen het geplande en het feitelijke gebruik van het programma (Roberts-Gray et al., 1998). Op basis van een goed inzicht in de determinanten en knelpunten bij de diffusie van innovaties kunnen er strategieën ontwikkeld worden om deze kloof te overbruggen. Nu volgt een overzicht van de strategieën en interventies die in de literatuur vermeld staan om het diffusieproces te bevorderen.

Backer (1991) synthetiseert op basis van onderzoek van andere auteurs zes kritische strategieën voor effectieve diffusie (Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Ten eerste moeten diegenen met directe kennis over de innovatie persoonlijk contact hebben met leerkrachten, directie en ander relevant schoolpersoneel. Deze communicatie moet op een regelmatige basis plaatsvinden en in elke fase van het diffusieproces. De communicatie moet bovendien zowel informele als gestructureerde contacten, zoals bijvoorbeeld trainingen, omvatten. Ten tweede moet een zorgvuldige planning opgemaakt worden om de adoptie van de innovatie te bereiken en knelpunten aan te pakken. De 'change agents' en het schoolpersoneel werken als een team bij het diagnosticeren van problemen en ontwikkelen een actieplan om deze aan te pakken. De 'change agent' wordt omschreven als de katalysator, oplosser van problemen en als procesondersteuner. Hij ondersteunt het veranderingsproces door te helpen bij het verbeteren of corrigeren van bepaalde gedragingen. Ten derde kan een buitenstaander advies verlenen over welk specifiek programma het best past bij de lokale behoeften van de school. Het is een verspilling van middelen om adoptie aan te moedigen in scholen waar er weinig congruentie is tussen het programma en de organisatorische omgeving. Als vierde strategie stelt Backer (1991) dat preventieprogramma's moeten 'verpakt' zijn in formaten die gebruiksvriendelijk, aantrekkelijk en vertrouwd zijn voor de leerkrachten. Handleidingen moeten uitdrukkelijk vermelden welke elementen kritisch zijn voor de effectiviteit van het programma en welke elementen eventueel mogen aangepast worden. Preventieprogramma's hebben een grotere kans om geadopteerd te worden wanneer individuen binnen de organisatie hun enthousiasme uitdrukken voor deze programma's en de leiderschapsrol op zich nemen om ze te implementeren. 'Change agents' moeten daarom specifieke leerkrachten rekruteren tot het worden van een 'program champion' op hun school. Deze pleiters voor het programma kunnen dan model staan voor de 'late adopters'. Rogers (1995) ziet 'modeling' als een krachtige stimulans om de adoptie van een vernieuwing aan te moedigen (Rogers, 1995). Het concept 'modeling' is gebaseerd op de 'social cognitive theory' van Bandura (1986). Omdat adoptiegedrag dikwijls beïnvloed wordt door te zien wat anderen doen, is het een uitdaging om een strategie te ontwikkelen die leerkrachten en directie in staat stelt succesvolle adoptie en gebruik van het programma bij andere scholen te observeren. Als zesde en laatste strategie vermeldt Backer (1991) dat

‘change agents’ de betrokkenheid van leerkrachten en andere mogelijke programmagebruikers moeten promoten bij het nemen van beslissingen rond de adoptie en implementatie van preventieprogramma’s. Zo’n strategie vergemakkelijkt de verbintenis met het nieuwe programma en vermindert de weerstand om te veranderen.

## 5. Determinanten van en knelpunten bij de diffusie van innovaties in het onderwijs

### *5.1. Inleiding*

De invoering van een vernieuwing binnen een organisatie zoals een school is een complex proces. Vaak is er een kloof tussen wat in theorie mogelijk is en wat er in de praktijk gebeurt (Orlandi et al., 1990; Roberts-Gray, 1998). Innovaties in het onderwijs zijn typische voorbeelden van vernieuwingen die in een complexe organisatie moeten gerealiseerd worden (Parcel et al., 1989; Vandenberghe, 1980). Zelfs indien er uitgegaan wordt van de veronderstelling dat het uiteindelijk de individuele leerkracht is die de vernieuwing in zijn klas moet realiseren, dan nog is het belangrijk aandacht te besteden aan de wijze waarop de vernieuwing aan het gehele team voorgesteld wordt, de continue aandacht voor de vernieuwing vanwege het schoolhoofd, de kans die de leerkracht krijgt om zijn moeilijkheden te bespreken, de steun van de ouders, enz… Dit zijn immers allemaal factoren die het innovatieproces beïnvloeden.

In dit hoofdstuk zal een overzicht gegeven worden van deze verschillende factoren. We maken daarbij een indeling in vier groepen van determinanten: de maatschappelijke context, de kenmerken van de organisatie, de innovatie en de programma-uitvoerder. Er wordt ook dieper ingegaan op de knelpunten die zich stellen bij de diffusie van innovaties in het onderwijs zoals die in de literatuur worden gerapporteerd. De gesignaleerde knelpunten kunnen in één of meerdere fasen van het diffusieproces voorkomen. Daarom wordt er geopteerd de knelpunten te situeren in functie van de vier soorten determinanten en niet te inventariseren vanuit het theoretisch kader van een onderwijsvernieuwing.

### *5.2. Maatschappelijke context*

Behalve de interne organisatie is de context van een school, met name de plaatselijke en maatschappelijke omgeving, van invloed op de slaagkansen van een innovatie (Bal et al., 1996-1997). Heel wat vernieuwingen ontstaan niet in de school zelf maar worden aangeboden vanuit de maatschappelijke context. Ouders, begeleidingsdiensten, sociale organisaties, ministeriële commissies en nota’s, enz…hebben een invloed op de start en het verloop van het vernieuwingsproces in een bepaalde school.

Doordat de school ingebed zit in een maatschappelijke context is ze kwetsbaar. Onder kwetsbaarheid wordt de kans verstaan dat een school door groepen, personen en/of instanties buiten de school onder druk gezet wordt om bepaalde activiteiten uit te voeren die niet in overeenstemming zijn met de eigen doelstellingen van de school (Vandenberghe R., 1980). Deze kwetsbaarheid heeft verschillende consequenties voor het vernieuwingswerk. Ten eerste zal men in een school geen vernieuwingen introduceren die ingaan tegen de algemene opvattingen en verwachtingen van de plaatselijke omgeving. Ten tweede zullen innovaties die sterk gepromoot worden door plaatselijke groepen of begeleidingsinstanties, vlot geadopteerd worden. Dit houdt in dat voor heel wat scholen de voorgestelde vernieuwingen niet beschouwd worden als een oplossing voor een probleem dat op dat ogenblik in de specifieke school beleefd wordt. Men wil vernieuwen omdat ‘men’ het belangrijk vindt. Ten derde zijn scholen kwetsbaar omdat ze overstelpt worden met allerlei ideeën, concrete voorstellen, uitgewerkte pakketten,…waardoor het voor hen moeilijk wordt te beoordelen wat waardevol is en wat niet.

## *5.3. Kenmerken van de organisatie*

### *5.3.1. Schoolcultuur en schoolklimaat*

Schoolcultuur kan gedefinieerd worden als het expliciet aanwezig geheel van waarden en normen dat als algemeen gangbaar beschouwd wordt binnen een school (Bal et al., 1996-1997). Het zijn de waarden die de activiteiten van een school sturen. De schoolcultuur is een motivatiebron voor de leerkrachten, geeft betekenis aan het werk en verbindt de leden met de organisatie. De implementatie van een vernieuwing is in dit opzicht sterk gerelateerd aan de mate van betrokkenheid, inzet en het gevoel van ‘eigendom’ bij de betrokkenen van de schoolorganisatie. De culturele waarden die impliciet besloten liggen in de innovatie dienen aansluiting te vinden bij de in de schoolcultuur heersende normen en waarden. Een goede implementatie bestaat immers uit een wederzijdse aanpassing (Bal et al., 1996-1997; Mesters et al., 2000). De uitvoerder van het programma moet zich, als individu of als organisatie, aanpassen aan het programma. Het is ten slotte een innovatie. Tegelijkertijd moet het programma aangepast worden aan de uitvoerder, zijn mogelijkheden en specifieke situatie. Er dient dus een wederzijds adaptatieproces plaats te vinden tussen de vernieuwing enerzijds en de school anderzijds. Enkel op die manier kan de innovatie daadwerkelijk deel uitmaken van de schoolcultuur.

Ook de professionele cultuur van een school, met andere woorden de professionele relaties tussen de leerkrachten, wordt gezien als een belangrijke beïnvloedende factor voor een succesvolle implementatie van een onderwijsvernieuwing (Bal et al., 1996-1997). Gemotiveerde leerkrachten zijn in staat de schoolcultuur in de gewenste richting te sturen. Consensus en collegialiteit zijn hierbij van groot belang.

Een schoolcultuur impliceert een bepaald schoolklimaat, met name de sociaal-emotionele sfeer van de school. Uit onderzoek blijkt dat volgende variabelen van het schoolklimaat het sterkst correleren met de vernieuwingsbereidheid van een school: de door de leerkrachten ervaren ondersteuning van de schoolleider, de tevredenheid van de leerkrachten met de hoeveelheid tijd die er aan het oplossen van problemen besteed wordt tijdens vergaderingen, de mate waarin op vergaderingen problemen worden opgelost en de opvattingen van de directie en leerkrachten over openheid, vertrouwen en deelname aan besluitvorming als legitieme normen binnen een school (Bal et al., 1996-1997). Het is in het kader van een onderwijsvernieuwing van groot belang dat er op school een klimaat heerst waarbinnen de leerkrachten elkaar aanmoedigen om hun onderwijsgedrag te verbeteren. Een open ondersteunend klimaat schept meer kansen voor het oplossen van problemen en frustraties die onlosmakelijk verbonden zijn met het invoeren van een vernieuwing.

Het feit dat leerkrachten geen veranderingen aan bestaande structuren wensen, kan te wijten zijn aan een behoudsgezinde cultuur. De mate waarin de organisatie open staat voor veranderingen is ook een organisatiekenmerk die van invloed is op het invoeren van innovaties. Volgens Lavin (1993) is het bijvoorbeeld in deze optiek mogelijk dat er verzet komt tegen het behandelen van gevoelige thema’s, zoals seksualiteit en druggebruik (Durlak, 1995). De openheid voor verandering wordt bepaald door de grootte van de organisatie, de mate van hiërarchie en complexiteit ervan en de wijze van leidinggeven.

#### *5.3.2. Schoolbeleid*

De innovatie moet ingebed worden in het schoolbeleid. Dit vraagt een beleidsomkadering waardoor een opname van de nieuwe in de oude structuren mogelijk wordt (Bal et al., 1996-1997; Van der Vegt & Pepels, 1991). Een innovatief beleidskader kan uitwerking vinden in de aandacht die aan een innovatie verleend wordt in onder andere het schoolwerkplan, het schoolreglement, de schoolkrant, het veranderen van het lesrooster, enz. Scholen met een beleid met normen omtrent het ondersteunen van algemene gezondheid op school zijn meer geneigd deze normen over te dragen naar andere meer specifieke delen van het schoolcurriculum zoals een gezondheidsbevorderend programma (Parcel et al., 1989).

In een innovatief schoolbeleid moet er aandacht geschonken worden aan begeleiding bij onderwijsinnovaties (Bal et al., 1996-1997; Van Oost et al., 1993). Externe begeleiding heeft in de eerste plaats tot doel de mogelijkheden tot vernieuwing in de school in te schatten opdat een innovatieproces gefaciliteerd zou kunnen worden. Het louter aanbieden van externe begeleiding werkt voor veel scholen al stimulerend. De deskundigheid van externe begeleiders, hun specialistische kennis zowel op inhoudelijk als op procesmatig vlak, geeft de leerkrachten en directie een veilig gevoel. Naast externe begeleiding dringt zich, tijdens het vernieuwingsproces, ook interne begeleiding van de betrokken leerkrachten op. Het hangt van de directie en haar beleid af of er binnen het schoolklimaat ruimte kan gecreëerd worden voor één van de meest essentiële kenmerken van het experimenteren met onderwijsvernieuwingen, namelijk het mogen maken van fouten en het kunnen uiten van onzekerheden. Wanneer deze kans niet geboden wordt, werkt dit negatief op de motivatie van de betrokkenen en bestaat de mogelijkheid dat de continuïteit van het innovatieproces in gevaar wordt gebracht.

#### *5.3.3. Schoolstructuur*

Een innovatie plaatst de school voor de uitdaging om de vernieuwingsinspanningen te coördineren en in de bestaande organisatie te integreren (Bal et al., 1996-1997). De kans op institutionalisering van een geïntroduceerde vernieuwing is groter wanneer de innovatie ook effectief gerelateerd wordt aan veranderingen in de structuur van de school. De dimensie ‘structuur’ refereert naar de besluitvorming binnen de school, de taakstructuur en de communicatie.

##### 5.3.3.1. Besluitvorming

Iedere organisatie heeft een bepaald systeem van leidinggeven (Bal et al., 1996-1997; Vandenberghe, 1980). Het ontwikkelt een wijze van beslissen, een werkverdeling, een beloningssysteem, enz. Dit zijn aspecten van de formele structuur, welke erg hinderend kunnen zijn voor het realiseren van bepaalde vernieuwingen. We gaan even dieper in op het beslissingsproces. Een innovatie doorvoeren brengt met zich mee dat een aantal belangrijke beslissingen genomen moeten worden. Het herzien van bestaande processen van besluitvorming dringt zich op. In het kader van het vernieuwingsproces betekent dit dat er nieuwe afspraken gemaakt moeten worden over hoe in het vervolg beslissingen moeten genomen worden en over de bevoegdheden tot beslissen. In scholen, zoals in de meeste organisaties, beslissen enkele individuen welke vernieuwingen geadopteerd zullen worden. Diegenen die het programma effectief moeten gebruiken zijn vaak andere personen (Rogers, 1995). Beslissingen over adoptie van nieuwe curricula worden meestal genomen door leden van de schooldirectie of het schoolbestuur. Vroegtijdig in dit proces zijn leerkrachten opiniegevers, maar niet de ultieme beslissingsmakers. Nochtans beslist de individuele leerkracht of en hoe het nieuwe programma gebruikt zal worden. De adoptie van een programma leidt niet noodzakelijk tot de implementatie van het programma in de klas. Adoptie van nieuwe programma’s op leidinggevend niveau is een noodzakelijke voorwaarde, maar onvoldoende voor de implementatie ervan (McCormick et al., 1995; Parcel et al., 1995; Rohrbach et al., 1996). Deelname van leerkrachten aan beslissingen en aan eventuele verdere planning van het

vernieuwingsproces wordt cruciaal geacht voor het welslagen ervan (Bal et al., 1996-1997). Bij scholen met een hoge graad van betrokkenheid van de leerkrachten bij het nemen van beslissingen is er een grotere waarschijnlijkheid dat vernieuwingen geadopteerd worden (Rohrbach & D'Onofrio, 1996).

### 5.3.3.2. Communicatie

Het verniewingsproces dwingt mensen hun denken en doen op elkaar af te stemmen. In die zin kan men stellen dat de onafhankelijkheidspositie van de personeelsleden in de school door de implementatie van een innovatie aangetast wordt (Bal et al., 1996-1997). Implementeren vraagt een afstemming, controle en bijsturing van de activiteiten. Deze coördinerende ingrepen dienen opnieuw verdeeld en toegewezen te worden. Daarom is het belangrijk om tijdens het innovatieproces binnen de schoolorganisatie een nieuwe communicatiestructuur op te zetten. Het instellen van een werkgroep en het aanduiden van een coördinator binnen de school biedt een goede mogelijkheid om de informatiestroom te regelen tussen enerzijds de leerkrachten die het programma concreet uitvoeren en anderzijds de directie, collega's en andere schoolondersteuners. Bij het invoeren van een nieuwe structuur is het van belang dat de taakomschrijving officieel wordt vastgelegd. De taakomschrijving van de coördinator wordt als volgt voorgesteld. Het is belangrijk dat de coördinator contact zoekt met de leerkrachten, hen uitleg verschaft en motiveert. We merken op dat een knelpunt hierbij kan zijn dat coördinatoren het moeilijk hebben om collega's te motiveren en niet het gezag hebben van de directie.

Een intensieve interactie en een open communicatie via een sterk en informeel netwerk verbeteren de samenwerkingsverbanden tussen de verschillende geledingen van de school en verhogen de continuïteit van de vernieuwing (Bal et al., 1996-1997). In hetgeen volgt, staan we stil bij de knelpunten in de communicatie, zowel intern als extern. Mogelijke problemen kunnen zich situeren op het vlak van de interne samenwerking. Een geringe communicatie tussen leerkrachten en directie, een minder goede verstandhouding tussen leerkrachten onderling en het ondervinden van een gebrek aan collegiale steun zijn hier voorbeelden van. Volgens Rogers (1995) is sociale communicatie inderdaad één van de centrale beïnvloedingskenmerken van de wijze waarop en de snelheid waarmee gezondheidsprogramma's geïmplementeerd worden in scholen. Op het vlak van samenwerking met andere personen of organisaties is het tekort aan begeleiding, medewerking en ondersteuning van externe diensten een knelpunt. Meer specifiek wordt de samenwerking met het CLB als problematisch ervaren. Ook de samenwerking met ouders bij bepaalde klasopdrachten is niet steeds evident wegens een gebrek aan medewerking vanwege deze partner. Uit een Amerikaans onderzoek van McIntyre e.a. (1993) naar de gecoördineerde aanpak van gezondheidseducatie blijkt echter dat ook leerkrachten zelf afkerig staan tegenover samenwerking met ouders omdat ze bang zijn voor een te sterke inmenging. Directie en leerkrachten gaan dan ook liefst een éénrichtingspartnerschap aan met de ouders, waarbij zij door de ouders ondersteund worden.

### 5.3.3.3. Taakstructuur

Uit de literatuur kunnen een aantal kenmerken van een effectief leiderschap bij de invoering van een innovatie weerhouden worden (Bal et al., 1996-1997). De schoolleider moet een eigen visie ontwikkelen en ervoor zorgen dat deze voor de andere leden van de schoolorganisatie duidelijk is. Bij de invoering van een onderwijsvernieuwing heeft de school nood aan iemand die de zaken onder controle houdt en leidt. Iemand die ervoor zorgt dat de leerkrachten de verschillende doelstellingen van de school aanvaarden. Hierdoor ontstaat er immers een cultuur van samenwerking. Een ondersteunend schoolbestuur oefent een positief effect uit op de implementatie. Het helpt bij het bepalen en verschaffen van de vereiste middelen voor implementatie, bij het oplossen van problemen en het treedt op als verdediger bij het promoten van nieuwe programma's naar hogere leden van het bestuur. Een ondersteunend bestuur en coördinator zorgen ervoor dat leerkrachten meer geneigd zijn om nieuwe programma's te implementeren. Zorgen voor begeleiding en ondersteuning werkt motivatie in de hand. Op die manier toont de directie respect en begrip voor de ideeën, persoonlijke

gevoelens en behoeften van de leerkrachten. Het schoolhoofd moet de leerkrachten op zo'n manier stimuleren dat ze kritisch gaan reflecteren over hun werk. De schoolleider moet tevens kunnen delegeren. Hij moet leerkrachten, leerlingen en anderen de mogelijkheid geven zich te ontwikkelen door hen verantwoordelijkheid te laten dragen. Delegeren zal gemakkelijker gebeuren wanneer er specifieke werkstructuren, zoals een middenkader, werkgroep en/of een coördinator worden voorzien. Ten slotte is het belangrijk dat de schoolleider individuele feedback geeft aan de leerkrachten die het project realiseren.

#### 5.3.3.4. Middelen

Het aanwezig zijn van noodzakelijke middelen binnen de organisatie is een belangrijk criterium van een succesvolle implementatie van preventieprogramma's (Orlandi et al, 1990). Het niet beschikken over voldoende middelen vormt een potentiële barrière die het diffusieproces belemmert. Tacade (1994) vermeldt als vereiste middelen: het aanwezig zijn van het lesmateriaal, het ontvangen van financiële en praktische ondersteuning, het krijgen of kunnen beroep doen op begeleiding, het beschikken over voldoende ruimte en het beschikken over de nodige tijd. Uit studies blijkt dat het gebrek aan tijd een barrière is voor een wijdverspreide diffusie van preventieprogramma's (Rohrbach et al., 1993). Curricula voor gezondheidseducatie concurreren met andere programma's voor kostbare lesuren.

## 6. Kenmerken van de innovatie

In de literatuur worden verschillende eigenschappen van de innovatie geïdentificeerd die het diffusieproces beïnvloeden (Brink et al., 1995; Orlandi et al., 1990; Parcel et al., 1995; Rohrbach et al., 1993; Rohrbach & D'Onofrio, 1996; Smith et al., 1993). Rogers (1995) beschrijft vijf kenmerken van een innovatie die helpen verklaren waarom de ene innovatie sneller en wijdverspreider haar weg vindt naar de doelgroep dan een andere: het relatieve voordeel, compatibiliteit, experimenteerbaarheid, observeerbaarheid en complexiteit. De eerste vier kenmerken zijn positief gerelateerd aan de snelheid waarmee een innovatie zich verspreid, de laatste is er negatief aan gerelateerd. Oldenburg (1997) voegt hier de kenmerken reversibiliteit, risico en flexibiliteit aan toe. Bij Kolbe et al. (1981) vinden we tevens het kenmerk kosten – baten verhouding terug (Mesters, 1993).

### *6.1. Relatief voordeel*

Het relatief voordeel is de mate waarin de innovatie wordt waargenomen als superieur aan voorgaande ideeën of gedragingen (Mesters et al., 2000). Hoe groter het gepercipieerde relatief voordeel van het voorgestelde programma (in termen van bijvoorbeeld effecten, nut of tevredenheid) ten opzichte van de huidige manier van werken, hoe groter de kans dat men zal besluiten om het programma te gebruiken. De ene school zal het daarbij als een voordeel beschouwen dat haar een kant en klaar programma wordt aangeboden, terwijl een andere school het liefst zelf een invloed wil uitoefenen op de inhoud en het verloop van de innovatie (Bosworth et al., 1999).

### *6.2. Compatibiliteit*

Het tweede kenmerk is de compatibiliteit of de mate waarmee de innovatie in overeenstemming is met de waarden, normen, behoeften en vroegere ervaringen van de doelgroep (Mesters et al, 2000). Een preventieprogramma waarbij in de planning rekening is gehouden met de wensen en verwachtingen van de doelgroep heeft meer kans om te worden gebruikt dan een incompatibel programma. Indien een innovatie consistent is met de economische, socio-culturele en filosofische waardesystemen van de

doelgroep, is er meer kans op adoptie (Orlandi et al., 1990). De mate waarin de innovatie verenigbaar is met de prioriteiten van de school, de schoolstructuur, de schoolcultuur en de behoeften van de leerlingen, zijn voorspellers van een succesvolle implementatie (Bosworth et al., 1999).

Hier situeren zich twee knelpunten. Ten eerste kan de methode van lesgeven die vereist is onverenigbaar zijn met bestaande manieren van lesgeven van bepaalde leerkrachten (Rohrbach et al., 1993). Leerkrachten zijn meer geneigd om innovaties te implementeren die dezelfde manier van lesgeven vereisen als deze die ze normaal gebruiken. Het gebruik van interactieve onderwijsmethoden blijkt een belangrijk element te zijn in preventieprogramma's. Deze methoden kunnen echter incompatibel zijn met de onderwijsstijl van bepaalde leerkrachten. Het gebruik van technieken zoals groepsdiscussie, rollenspel of het gebruik van 'peer leaders', vereist het ontwikkelen en aanwenden van nieuwe vaardigheden. Het volgen van trainingen om deze vaardigheden aan te leren is noodzakelijk. We merken op dat het dikwijls moeilijk is om de directie te overtuigen om tijd en geld te spenderen aan deze trainingen (McCormick et al., 1995).
Een tweede knelpunt is dat sommige preventieprogramma's niet goed passen bij de prioriteiten en behoeften van de school op het gebied van gezondheidseducatie (Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Schooldirecties verkiezen soms, omwille van de beperkte tijd en financiële middelen, preventieprogramma's te implementeren die meerdere gezondheidsproblemen aanpakken. Een exclusieve focus op bijvoorbeeld preventie van druggebruik vermindert dan de aantrekkelijkheid van het programma.

### ***6.3. Experimenteerbaarheid***

De mate waarin met de innovatie geëxperimenteerd kan worden zonder dat men meteen gebonden is aan het continue gebruik ervan, is het derde kenmerk die het diffusieproces beïnvloedt (Mesters et al., 2000). Nieuwe ideeën waarmee geëxperimenteerd kan worden, worden sneller geaccepteerd dan ideeën waarbij dit niet mogelijk is. De reden hiervoor is dat de doelgroep wil ervaren in hoeverre de innovatie makkelijk te gebruiken is en of de verwachte effecten ook inderdaad optreden.

### ***6.4. Observeerbaarheid***

Observeerbaarheid is de mate waarin het gebruik en de uitkomsten van de innovatie zichtbaar zijn (Mesters et al., 2000). Doordat het gebruik van een innovatie waarneembaar is voor anderen, kunnen deze de voordelen ervan waarnemen. Dit proces duidt op het belang van 'modeling'. Wanneer een bepaalde school met een nieuw gezondheidsprogramma experimenteert, kunnen collega's van andere scholen door middel van overleg of observatie waarnemen wat de voor- en nadelen van dergelijke programma's zijn.

### ***6.5. Complexiteit***

De mate van complexiteit van een innovatie geeft aan in hoeverre een innovatie makkelijk te begrijpen en eenvoudig toe te passen is (Mesters et al., 2000). Complexe innovaties zijn moeilijker te verstaan en weer te geven en worden daardoor minder toegepast (Orlandi et al., 1990). Leerkrachten zijn bovendien meer geneigd om innovaties te implementeren die duidelijk omschreven zijn (Rohrbach et al., 1993; Rohrbach & D'Onofrio, 1996). In het vroege beslissingsstadium om een nieuw programma te gebruiken, hechten leerkrachten meer belang aan de praktische eigenschappen van de vernieuwing dan aan de effectiviteit ervan en het bereiken van leerdoelen. Duidelijke procedure instructies, de vereiste voorbereiding, de betrokkenheid en reacties van de leerlingen krijgen prioriteit. Programma's die moeilijk en tijdrovend zijn, zetten aan tot het maken van aanpassingen en zelfs tot het volledig afvoeren ervan (Orlandi, 1996).

### *6.6. Reversibiliteit en risico*

Reversibiliteit is het gemak waarmee de invoering van een innovatie kan worden gestopt of teruggedraaid (Mesters et al., 2000). Wanneer het niet mogelijk is het project stop te zetten en naar de oorspronkelijke situatie terug te keren, is men minder geneigd het risico te nemen om het programma te implementeren. Innovaties die hogere risico's met zich meebrengen zullen minder snel geïmplementeerd worden dan een risicoloos programma.

### *6.7. Kosten-baten verhouding*

De kosten van het implementeren, maar ook het behouden van het programma, dienen in redelijke verhouding te staan tot de opbrengsten van een programma, bijvoorbeeld in termen van tijdsbesparing (Mesters et al., 2000). Programma's met een gunstige kosten-effectiviteitsverhouding worden eerder geïmplementeerd dan programma's met een ongunstige verhouding.

### *6.8. Flexibiliteit*

De flexibiliteit van een innovatie heeft invloed op de mate waarop en de snelheid waarmee een vernieuwing wordt gerealiseerd (Mesters et al., 2000). Onder flexibiliteit of 'veranderbaarheid' wordt de mate waarin de innovatie kan aangepast worden aan de situatie van de doelgroep en aan individuele wensen verstaan. Een innovatief programma is zelden op maat gesneden van de wensen en behoeften van de doelgroep. Het kunnen aanpassen van het programma aan de situatie van de doelgroep (dit wordt aangeduid met de term 'reïnvention') is daarom belangrijk. Rogers (1995) definieert 'reïnvention' als de mate waarin de vernieuwing gewijzigd en aangepast wordt door de gebruiker tijdens het proces van adoptie en implementatie. In de literatuur over gezondheidseducatie beschrijft men 'reïnvention' als de graad van precisie en getrouwheid waarmee het originele programma is geïmplementeerd (Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Over de mate waarin een programma kan en mag aangepast worden aan de specifieke situatie wordt in de literatuur een 'fidelity-adaptation' debat gevoerd (Dane & Schneider, 1998). In deze discussie staat het 'proadaptation perspective' tegenover het 'fidelity perspective'. Volgens de voorstanders van het 'fidelity perspective' of het getrouwheidsperspectief zijn preventieprogramma's het meest effectief wanneer zij met de hoogste getrouwheid geïmplementeerd worden. Vanuit dit standpunt hebben de ontwikkelaars van programma's 'reïnvention' sterk afgeraden en hebben ze voornamelijk curricula ontwikkeld die zeer specifiek zijn m.b.t. de leeractiviteiten en onderwijsstrategieën (Rohrbach et al., 1993; Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Niettemin hebben onderzoekers gerapporteerd dat een belangrijk deel van de leerkrachten de programma's aanpast (Parcel et al., 1989; Rohrbach et al., 1993). De grootste wijziging blijkt een verminderd aantal lessen te zijn waarin het programma geïmplementeerd wordt en het laten vallen of hervormen van specifieke componenten van het programma (Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Individuen blijken een grote psychologische behoefte te hebben aan het aanpassen van vernieuwingen (Rogers, 1995).

Vanuit het 'proadaptation perspective' wordt gepleit voor de mogelijkheid om de vernieuwing aan de plaatselijke situatie aan te passen. Vanuit het standpunt van de uitvoerders is dit een gunstig verschijnsel omdat het de betrokkenheid van de uitvoerders bij het programma, het 'ownership', verhoogd. Voorstanders van adaptatie zien een te grote klemtoon van de programmaontwikkelaar op het minimaliseren van de mogelijkheid tot het herwerken en aanpassen van het programma als een kritieke factor die diffusie kan verhinderen. Nochtans kunnen bij deze benadering eveneens bedenkingen gemaakt worden. Zo heeft empirisch onderzoek aangetoond dat het doorvoeren van het 'proadaptation perspective' kan leiden tot algemene doelstellingen en niet tot gespecificeerde interventies. Bovendien is herstructurering vanuit het standpunt van de programmaontwikkelaar niet altijd gunstig omdat de kans bestaat dat essentiële programmacomponenten worden weggelaten. Dit leidt ons tot het derde perspectief in het 'fidelity-adaptation' debat, dat een compromis tussen beide

vertegenwoordigd. Programmaontwikkelaars doen er goed aan in innovatieve programma's enerzijds voldoende ruimte te laten voor aanpassingen en anderzijds expliciet aan te geven welke onderdelen essentieel zijn voor de effectiviteit van het programma (Mesters et al., 2000). Om deze reden is het de uitdaging voor vernieuwers om programma's te ontwikkelen die flexibel genoeg zijn, maar tegelijkertijd ook robuust zodanig dat diegenen die het programma implementeren wijzigingen kunnen aanbrengen en een gevoel van 'ownership' kunnen ontwikkelen, zonder daardoor de effectiviteit van het programma in gevaar te brengen ( Rohrbach & D'Onofrio, 1996).

## 7. Kenmerken van de programma uitvoerder

### *7.1. Attitudes*

Attitudes kunnen de ontvankelijkheid voor de innovatie beïnvloeden (Brink et al., 1995). De attitude omvat de gepercipieerde voor- en nadelen van de innovatie, zoals het relatieve voordeel, de flexibiliteit en de mogelijkheid tot het uitproberen van de innovatie. Studies hebben aangetoond dat verschillen in attitudes ten aanzien van het programma direct toe te schrijven zijn aan de ondersteuning die ze krijgen van de directie (Parcel et al., 1995). De ondersteuning door de directie blijkt een noodzakelijke factor in de adoptie van een innovatie. Attitudes ten aanzien van de innovatie zijn tevens gerelateerd aan de eigenschappen van de vernieuwing zelf.

### *7.2. Vaardigheden*

Volgens de 'Social Cognitive Theory' van Bandura (1986) kan het diffusieproces beïnvloed worden door de 'eigen-effectiviteit' van het individu (Brink et al., 1995). De 'eigen-effectiviteit' kan in de diffusiecontext worden opgevat als de ervaren mogelijkheden van de doelgroep om de innovatie te kunnen uitvoeren. Deze 'eigen-effectiviteit' is afhankelijk van de gepercipieerde mogelijkheden, barrières (zoals financiën, hoeveelheid tijd) en vaardigheden. De wijze waarop een programma wordt uitgevoerd, wordt bepaald door de vaardigheden van de uitvoerder. De programmaontwikkelaars dienen daarom de uitvoerders te ondersteunen bij het verwerven van de nodige vaardigheden om het programma compleet en correct uit te voeren. Het kan nodig zijn bijscholingen of trainingen te organiseren om de vaardigheden en de eigen-effectiviteitsverwachting te verhogen van diegenen die de innovatie moeten uitvoeren (Rohrbach et al., 1993). Een training is des te belangrijker wanneer het programma een methodologie vereist die duidelijk afwijkt van de traditionele gebruikte lesmethodes. Een adequate training vermindert de weerstand tegenover de voorgestelde interventie en verhoogt op die manier de implementatie (Dane & Schneider, 1998; Smith et al., 1993). Door training en supervisie van de 'implementators' worden ze beter voorbereid en voelen ze zich meer comfortabel met het programma. Ze worden overtuigd van de bruikbaarheid en effectiviteit van de innovatie. Er wordt verondersteld dat de ervaring en informatie, opgedaan tijdens de training, informeel of formeel zou worden verspreid in de organisatie naar diegenen die niet deelnamen aan de training. Uit een studie van McCormick e.a. (1995) blijkt echter dat 'second-hand' training niet voldoende is om een innovatie effectief te implementeren (McCormick et al., 1995). De resultaten van deze studie geven aan dat 'second-hand' training minder effectief is dan een directe training. Meerdere trainingssessies over de tijd verschaffen bijkomende informatie over de vernieuwing en stellen de leerkrachten in staat om feedback te ontvangen.

Over de relatie tussen een training voor leerkrachten en de volledigheid – de hoeveelheid programmaonderdelen die ook werkelijk worden uitgevoerd – waarmee de implementatie gebeurt, bestaat er nog geen éénduidigheid. Volgens een studie van Smith, McCormick, Steckler en McLeroy (1993) zouden getrainde leerkrachten meer geneigd zijn om nieuwe programma's te implementeren. Anderzijds blijkt dat een training de volledigheid waarmee de implementatie gebeurt niet significant beïnvloedt (Perry et al., 1990; Rohrbach et al., 1993; Ross et al., 1991). Andere studies tonen wel een

significante relatie tussen deze twee factoren aan. Volgens deze studies zou naast de volledigheid tevens de getrouwheid aan het programma – in hoeverre het programma en de programmaonderdelen volgens de richtlijnen worden uitgevoerd – verhoogd worden door het verschaffen van een handleiding, training en supervisie van de gebruiker. Deze ondersteuningen zouden de communicatie en het begrip onder de 'programma-stakeholders' verbeteren en op die manier ook de kwaliteit van de implementatie bevorderen (Dane & Schneider, 1998).

### *7.3. Persoonlijkheidskarakteristieken*

Wanneer er op het niveau van de school besloten is om een preventieprogramma te adopteren, leidt dit niet automatisch tot een wijdverspreide aanvaarding en gebruik van dit programma bij leerkrachten (Rohrbach et al., 1993). Naast attitudes, vaardigheden en de eigen-effectiviteit zijn er nog een aantal individuele kenmerken die een invloed hebben op het al of niet aanvaarden van een vernieuwing. We onderscheiden cognitieve, sociale en psychologische kenmerken van de programmagebruiker die de implementatie van het programma kunnen beïnvloeden. Deze beïnvloeding kan zowel in positieve als in negatieve zin gebeuren.

De adoptie van preventieprogramma's is negatief geassocieerd met kenmerken als behoudsgezindheid, behoefte aan ondersteuning en het aantal jaren ervaring in het lesgeven (Rohrbach & D'Onofrio, 1996). Het is positief geassocieerd met positieve attitudes tegenover het programma, de eigen-effectiviteit om het te implementeren en de mate van innovatiegerichtheid. Rogers (1995) stelt dat individuen variëren in hun mate van vernieuwend zijn. In dit verband is het onderscheid bekend tussen 'innovators' en 'late adaptors'. Innovatiegerichte leerkrachten zijn jong, hebben langer gestudeerd, zijn meer kosmopolitisch gericht, lezen meer, wonen meer conferenties bij,… ( Vandenberghe, 1980). Vernieuwers gaan actief op zoek naar informatie over de vernieuwing, wat de adoptie bevordert. De kwaliteit van de implementatie van preventieprogramma's is positief geassocieerd met een enthousiaste, zelfverzekerde en niet-autoritaire lerarenstijl en met eigenschappen zoals extravert zijn, zin voor avontuur en zin voor organisatie (Rohrbach et al., 1993; Rohrbach & D'Onofrio, 1996). De intentie om een nieuw programma te blijven gebruiken is positief geassocieerd met de mate waarin de leerkracht zich comfortabel voelt met de inhoud en aanpak van het programma.

## 8. Drugbeleid Op School (DOS): De pijlers

Een preventief drugbeleid op school bestaat uit 3 componenten: plan, opvoeding en interventie (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen, 1992).

### *8.1. Plan*

Een drugplan op school moet in de eerste plaats duidelijk de grenzen aangeven van wat kan en wat niet kan met betrekking tot drugs op school. Bij voorkeur gaat het dan niet alleen over illegale drugs maar worden hierin ook duidelijke grenzen met betrekking tot alcohol- en medicatiegebruik opgenomen. Wat is de houding tegenover druggebruik op school, aan de schoolpoort, op schoolfeesten en schoolreizen,…

Behalve de grenzen moet in het drugplan ook worden aangegeven welke de gevolgen zijn wanneer deze grenzen worden overschreden. Hoe zal men reageren op individuele gebruikers, op dealers, op een groep van gebruikers; welke zijn de gevolgen van eenmalig gebruik, herhaald gebruik; welke sancties worden er genomen; worden ouders op de hoogte gebracht,…

In het drugplan moeten voorts een aantal strategieën worden uitgestippeld die de school zal uitvoeren wanneer druggebruik wordt vastgesteld. Dit betekent dat afspraken moeten worden vastgelegd over de rol en de taken van de verschillende betrokkenen: wat moeten leerkrachten doen die druggebruik bij leerlingen ontdekken of vermoeden, welke ruimte heeft een leerkracht die door een leerling in vertrouwen wordt genomen, wie voert welke sancties uit, hoe worden ouders benaderd, wie is hiervoor verantwoordelijk, welke houding wordt aangenomen tegenover de politie,…

Een duidelijk uitgesproken drugplan (dat eventueel in het schoolreglement wordt opgenomen) heeft als voordeel dat de regels en afspraken door iedereen gekend zijn en dat de betrokkenen onmiddellijk kunnen reageren.

### ***8.2. Interventie***

Druggebruik bij jongeren betekent niet noodzakelijk dat het gaat om probleemjongeren. Wel is het zo dat leerlingen die met drugs experimenteren problemen krijgen, op de eerste plaats omdat ze de grenzen en de regels van de school hebben overtreden.

Naast sanctionerende maatregelen voor de gebruikers is het daarom evenzeer van belang dat er een begeleidende component in het drugbeleid van een school wordt voorzien. Hierbij zal meestal niet het druggebruik maar wel de achterliggende problemen en motivaties van de betrokken jongeren het aanknopingspunt vormen.

De begeleiding wordt bij voorkeur in de school zelf georganiseerd (door CLB, vertrouwensleerkracht,…), maar er kan ook worden doorverwezen naar hulpverlening buiten de school. De school moet deze doorverwijzing bij voorkeur blijven opvolgen (doorverwijzen betekent niet uit handen geven).

### ***8.3. Opvoeding***

Naast een drugplan en opvang bij drugproblemen voorziet een preventief drugbeleid op school drugpreventie op het niveau van de leerlingen. Afhankelijk van de leeftijd, ervaringen, vragen en noden van de leerlingen is dit geïntegreerd in een globaal programma van gezondheidsvoorlichting en opvoeding (GVO) of eerder drugspecifiek. Hiervoor kan best een langetermijnplanning worden opgemaakt met betrekking tot preventie in het curriculum (gespreid over verschillende leerjaren voor de ganse school).

Naast expliciete preventie in het curriculum is ook het verborgen curriculum en het schoolklimaat van groot belang in de preventie van drugmisbruik op school. Het gaat dan vooral om de sfeer op school, de verantwoordelijkheden die leerlingen op school kunnen nemen, de openheid voor initiatieven, verhoudingen tussen leerkrachten en leerlingen,…

Ook dient voldoende aandacht te worden besteed aan de mogelijkheden en kansen die niet-gebruikende leerlingen krijgen om zich waar te maken, om zich goed te voelen op school en om een eigen plaats te verwerven in het schoolgebeuren. Het bespreken van het schoolklimaat en de rol van alle betrokkenen in het totstandkomen van een open sfeer, zijn even belangrijk als de meer formele aspecten van een drugcurriculum (Vereniging voor Alcohol –en andere Drugproblemen, 1992).

# Deel II: De onderzoeksresultaten

## 1. Methodologie

### *1.1. Selectie van de scholen en de actoren*

De secundaire scholen vormen de doelgroep in deze studie (exclusief het buitengewoon onderwijs).

In totaal werden negen secundaire scholen aangeschreven om deel te nemen aan het onderzoek. Hiervan werden zeven scholen bereid bevonden om te participeren. De scholen werden omwille van haalbaarheidsredenen allen geselecteerd binnen de regio Oost-Vlaanderen.

Bij de selectie werd rekening gehouden met een aantal relevante criteria teneinde een maximale variatie tussen de casussen na te streven. Zo werd bij de keuze van de scholen rekening gehouden met de schoolgrootte (aantal leerlingen), het type van aangeboden onderwijs (ASO, TSO of BSO), het net (vrij onderwijs, gemeenschapsonderwijs, stedelijk onderwijs of provinciaal onderwijs), de leerlingenpopulatie (geslacht en etniciteit) en de geografische ligging van de scholen binnen de regio. Daarnaast werd, in de mate van het mogelijke, op basis van de kennis van preventiewerkers gezocht naar scholen met een variatie binnen het drugbeleid wat betreft de mate van ontwikkeling, implementatie en institutionalisering van het drugbeleid (drugbeleid in uitwerking, bestaand uitgebreid drugbeleid, bestaand beperkt drugbeleid, e.a.).

Hieronder worden de zeven geselecteerde scholen schematisch voorgesteld op basis van de volgende criteria:

- het net waartoe de school behoort (NET): vrije net (vrij), gemeenschapsonderwijs (gem.), stedelijk onderwijs (sted.) of provinciaal onderwijs (prov.);
- aantal leerlingen gedurende het schooljaar 2003-2004 (LLN);
- geslachtsratio van de leerlingen: %jongens - %meisjes (M-V);
- allochtone leerlingenpopulatie (ALL);
- types van aangeboden onderwijs (A.O.);
- geografische ligging van de school (GEO).

| | NET | LLN | M-V | ALL | A.O. | GEO |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **School 1** | vrij | 676 | 99%-1% | ± 2% | TSO/BSO | kleine stad |
| **School 2** | vrij | 395 | 47%-53% | 0% | ASO/TSO/BSO | ruraal |
| **School 3** | gem. | ± 500 | ± 50%-50% | ± 50% | ASO/TSO/BSO | kleine stad |
| **School 4** | vrij | 1069 | ± 35%-65% | ± 1% | ASO/TSO/BSO | periferie |
| **School 5** | vrij | 1165 | ± 10%-90% | ± 2% | ASO | stad |
| **School 6** | sted. | 840 | ± 40%-60% | ± 35 % | TSO/BSO | stad |
| **School 7** | gem. | 265 | ± 50%-50% | ± 5% | ASO/TSO/BSO | kleine stad |

Tabel 2: Schematische voorstelling van de zeven geselecteerde scholen volgens NET, LLN, M-V, ALL, A.O. en GEO.

De dataverzameling gebeurde aan de hand van semi-gestructureerde interviews. In elke school werden een aantal vaste actoren individueel geïnterviewd:

- één vertegenwoordiger van het schoolmanagement;

- één vertegenwoordiger van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB);
- één of twee vertegenwoordigers van de leerkrachten (indien mogelijk werd geopteerd voor een graadcoördinator of voor een leerkracht die actief bezig is met leerlingenbegeleiding);
- een beperkte focusgroep van leerlingen (4 à 6 leerlingen van de tweede en/of derde graad);
- één vertegenwoordiger van het oudercomité (indien er een oudercomité bestaat op school).

Op twee scholen (school 3 en school 7) vond er geen interview met het CLB plaats omdat het CLB zich daar niet echt bezighoudt met het begeleiden van leerlingen met druggerelateerde problemen. Op deze twee scholen werden andere mensen van de leerlingenbegeleiding bevraagd die wel bezig zijn met de begeleiding en opvang van leerlingen met (druggerelateerde) problemen.

Alle interviews (behalve deze met de leerlingen) werden individueel afgenomen. Eén keer werd hiervan afgeweken: in school 5 was er, omwille van praktische redenen, één interview met twee leerkrachten tegelijk.

### ***1.2. Verloop van het onderzoek***

Het onderzoek startte begin november 2003, eindigde in mei 2004 en verliep in drie grote fasen.

In de eerste fase werd een literatuurstudie gedaan om als leidraad te dienen voor het opstellen en formuleren van de vragen voor de interviews.

In de tweede fase werden de interviews afgenomen in de zeven geselecteerde scholen. De interviews werden in deze periode ook uitgetypt en gecodeerd.

De derde fase diende voor de dataverwerking en het schrijven van het onderzoeksrapport.

### ***1.3. Data-analyse***

De interview-data werden verwerkt met behulp van QSR N6, een computerprogramma geschikt voor de kwalitatieve analyse van tekstmateriaal.

Gezien de voornamelijk beschrijvende doelstellingen van dit onderzoek, werden descriptieve codes per actor gegeven aan de verschillende onderdelen van de interviews. De codes werden afgeleid enerzijds van het DOS-raamwerk van de VAD voor de beschrijving van de inhoud van het drugbeleid en anderzijds van implementatie-theorieën voor de beschrijving van de mate van implementatie. Voor de gesignaleerde knelpunten werden codes gekozen op basis van het interviewmateriaal.

Drie interviews werden eerst door de onderzoeker gecodeerd en nadien door de promotor. Gezien de niet-interpretatieve aard van de codes stelden zich weinig problemen en werden de andere interviews enkel door de onderzoeker gecodeerd.

De conclusies werden eerst afzonderlijk door de onderzoeker en de promotor geformuleerd, nadien besproken en in consensus aangepast.

Het tijdsbestek van de studie liet niet toe de resultaten terug te koppelen naar de respondenten in de verschillende scholen.

## 2. Onderzoeksresultaten

De studie beperkt zich tot een beschrijving van de bestaande situatie in de verschillende scholen op het ogenblik van het onderzoek. Via de bevraagde actoren kon de ontwikkelingsfase van het drugbeleid niet achterhaald worden gezien de meeste actoren hier niet bij betrokken waren en geen (gedetailleerde) informatie hadden over de factoren en omstandigheden die leidden tot het ontwikkelen van het drugbeleid.

### *2.1. Aanwezigheid van de drie pijlers 'plan', 'opvoeding' en 'interventie' in de geselecteerde scholen*

Voor meer informatie over de drie pijlers, zie 8.1., 8.2. en 8.3. in deel I.

*2.1.1. Schematische voorstelling*

| | PLAN<br>(enkele formele aspecten) | INTERVENTIE | OPVOEDING |
|---|---|---|---|
| **School 1** | Het schoolreglement bevat<br>-duidelijke regels voor alcohol en illegale drugs;<br>-geen regels voor roken en medicatiegebruik op school;<br>-een korte uitleg over de begeleiding binnen de school;<br>-gedetailleerde informatie over de begeleidingsprocedure na doorverwijzing. | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Leerlingen kunnen doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden opgevolgd | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |
| **School 2** | Het schoolreglement bevat<br>-duidelijke regels voor roken, alcohol en illegale drugs;<br>-geen regels voor medicatiegebruik op school;<br>-een stappenplan met uitleg over de te volgen strategie bij vaststelling of vermoeden van druggebruik of dealen. | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Leerlingen kunnen doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden opgevolgd | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |
| **School 3** | Het schoolreglement bevat<br>-duidelijke regels voor roken, alcohol en illegale drugs;<br>-geen regels voor medicatiegebruik op school;<br>-een volledig stappenplan met uitleg over de begeleidingsprocedure en de te volgen strategie bij vaststelling of vermoeden van druggebruik of dealen. | -Begeleiding gebeurt hoofdzakelijk buiten de school<br>-Leerlingen worden heel snel doorverwezen naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden actief opgevolgd door de school d.m.v. een speciaal opgemaakt contract met alle betrokken partijen | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |
| **School 4** | Het schoolreglement bevat<br>-regels voor alle (il)legale drugs;<br>-geen regels voor medicatie;<br>-een korte uitleg over de begeleidende en sanctionerende maatregelen; | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Leerlingen kunnen doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden eerder passief opgevolgd | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |

| | PLAN | INTERVENTIE | OPVOEDING |
|---|---|---|---|
| **School 5** | Het schoolreglement bevat<br>-regels voor roken, alcohol en illegale drugs;<br>-geen regels medicatie.<br>Er is een kort uitgewerkt stappenplan dat niet is opgenomen in het schoolreglement.<br>Het plan bevat<br>-richtlijnen voor de te volgen strategie bij vermoeden of vaststelling van druggebruik, roken, alcohol- en onheus medicatiegebruik;<br>-een korte uitleg over de begeleidingsprocedure. | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Leerlingen kunnen doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden door de school opgevolgd | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |
| **School 6** | Het schoolreglement bevat<br>-regels voor roken, alcohol, illegale drugs en medicatie;<br>-een korte uitleg over de begeleidingsprocedure. | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Leerlingen kunnen doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst<br>-Doorverwijzingen worden opgevolgd | -In elke graad is er preventie die aangepast is aan de leeftijd van de leerlingen |
| **School 7** | Het schoolreglement bevat<br>-regels voor alcohol en illegale drugs;<br>-geen regels voor roken en medicatie;<br>-een minimale uitleg over de begeleidingsprocedure. | -Begeleiding gebeurt binnen de school<br>-Er is geen mogelijkheid voorzien om leerlingen door te verwijzen naar een externe dienst | -In geen enkele graad is er drugpreventie |

Tabel 3: Schematische voorstelling van de aanwezigheid van een aantal aspecten van de drie pijlers plan, opvoeding en interventie in de zeven geselecteerde scholen.

### *2.1.2. Transversale vergelijking tussen de scholen per pijler*

#### 2.1.2.1. Plan

In alle scholen ligt de klemtoon in het drugplan voornamelijk op begeleidende maatregelen.

In vijf scholen zijn er duidelijke regels voor roken opgenomen in het schoolreglement. In twee scholen (school 1 en 7) bevat het schoolreglement geen specifieke regels voor roken op school.

In alle scholen staan er regels voor alcohol en illegale drugs beschreven in het schoolreglement.

Slechts in één school (school 6) worden regels i.v.m. medicatiegebruik op school geëxpliciteerd in het schoolreglement.

Geen enkel schoolreglement bevat regels voor roken of druggebruik aan de schoolpoort.

Enkel in één schoolreglement (dat van school 6) wordt aangegeven dat tijdens daguitstappen, studiereizen, naschoolse activiteiten en op stageplaatsen, druggebruik, alcoholgebruik en roken niet worden getolereerd. Alle andere schoolreglementen bevatten geen informatie hieromtrent.

Geen enkel schoolreglement bevat informatie over de reactie van de school op een groep van gebruikers of informatie over een verschillende aanpak voor éénmalig of herhaald gebruik. Dit wil niet zeggen dat er met deze zaken geen rekening wordt gehouden bij de sanctionering en begeleiding van leerlingen. In het stappenplan van school 2 bijvoorbeeld (zie bijlage) staat beschreven dat er rekening moet gehouden worden met occasioneel of regelmatig gebruik en individueel of groepsgebruik.

Op één uitzondering na, bevat geen enkel schoolreglement precieze informatie over de sancties die verbonden zijn aan overtredingen van de regels i.v.m. roken, alcohol of drugs op school (dealen niet meegerekend). Enkel in het schoolreglement van school 6 wordt aangegeven dat roken op school wordt bestraft met twee uren overblijven. Op alle andere scholen wordt aangegeven dat er bij overtreding van de regels 'orde- en tuchtmaatregelen' kunnen genomen worden en dat ouders kunnen worden verwittigd. Voor dealen worden er wel sancties geëxpliciteerd in alle scholen uitgezonderd school 5. Dealen leidt in al deze scholen tot een mogelijke uitsluiting van de school en het verwittigen van ouders en politie.

Twee schoolreglementen (dat van school 3 en in mindere mate dat van school 2) bevatten gedetailleerde informatie over de begeleidende maatregelen die genomen worden door de school na vermoeden of vaststelling van ongepast druggebruik op school.

Drie van de zeven scholen (school 2, 3 en 5) hebben een eigen, uitgeschreven stappenplan (gericht op de begeleiding). Daarin wordt o.a. de strategie beschreven hoe er moet of zal gereageerd worden bij vermoeden of vaststelling van druggebruik. Uit de interviews blijkt dat het hier dan vooral gaat over het gebruik van cannabis en in mindere mate andere illegale drugs. In twee van de drie scholen (school 2 en 3) is het stappenplan opgenomen in het schoolreglement. Op school 5 is het stappenplan enkel bestemd voor de mensen die actief bezig zijn met leerlingenbegeleiding. De stappenplannen van school 2 en 3 werden als bijlage opgenomen in dit document (zie bijlage).

Alle schoolreglementen bevatten een korte uitleg over de begeleiding van leerlingen met (drug)problemen binnen de school, waarbij telkens wordt aangegeven dat de school er in de eerste plaats is om leerlingen met druggerelateerde problemen te helpen (dit laatste staat weliswaar niet expliciet beschreven in het schoolreglement van school 3).

Het schoolreglement van school 1 bevat gedetailleerde informatie over de begeleidingsprocedure na doorverwijzing. De schoolreglementen van de andere scholen bevatten geen informatie hierover.

Op alle scholen uitgezonderd school 5, wordt in het schoolreglement aangegeven wanneer de politie wordt verwittigd. Dit gebeurt wanneer leerlingen worden betrapt op het verhandelen van verboden middelen op school. Op school 3 wordt de politie bovendien geïnformeerd over de leerlingen die begeleid worden door de gespecialiseerde dienst.

Op alle scholen wordt in de schoolreglementen (veelal vaag) vermeld dat de ouders kunnen worden verwittigd bij overtreding van bepaalde regels. Concreet wordt op vrijwel alle scholen geval per geval beoordeeld alvorens de ouders te verwittigen. Enkel voor dealen worden ouders altijd ingelicht.

Druggebruik van leerlingen dat plaatsvindt in de vrije tijd, wordt op drie scholen (school 2, 3 en in mindere mate 5) expliciet als een zorg van de school beschouwd. Ouders kunnen verwittigd worden wanneer leerlingen bijvoorbeeld in het weekend opgemerkt worden in een 'zorgwekkende toestand'. Op de andere scholen beschouwt men druggebruik van leerlingen dat plaatsvindt in hun vrije tijd geen zorg van de school. Zolang de leerlingen goed en normaal functioneren op school is er daar geen probleem.

Op alle scholen bestaan er afspraken over de rollen en de taken van de verschillende betrokkenen in verband met het rapporteren en behandelen van drugactiviteiten en in verband met begeleiding (zie verder 2.2.). Deze rollen en taken worden grotendeels vastgelegd door de directie en/of de werkgroep en staan in geen enkele school duidelijk op papier. Uit de interviews blijkt dat, op een enkele uitzondering na, iedere bevraagde actor zijn rol binnen het drugbeleid kent.

### 2.1.2.2. Interventie

In zes scholen gebeurt de begeleiding van leerlingen met druggerelateerde problemen hoofdzakelijk op school zelf (door internen). In één school (school 3) gebeurt de begeleiding vooral buiten de school. Daar worden leerlingen heel snel doorverwezen naar een externe gespecialiseerde dienst.

In zes scholen bestaat de mogelijkheid om leerlingen met druggerelateerde problemen door te verwijzen naar een gespecialiseerde dienst buiten de school. Enkel in school 7 bestaat de mogelijkheid om leerlingen door te verwijzen niet. Daar zijn er praktisch geen contacten met externe gespecialiseerde organisaties.

Van de zes scholen waar de mogelijkheid tot doorverwijzing bestaat zijn er vijf scholen waar de doorverwijzing van leerlingen actief wordt opgevolgd. Op één school (school 4) wordt aangegeven dat doorverwijzingen eerder passief worden opgevolgd.

### 2.1.2.3. Opvoeding

**Opvoeding school 1**

In de eerste graad is de opvoeding vooral competentiegericht. Er wordt gebruikgemaakt van het pakket 'Leefsleutels'. Dit pakket wordt aangevuld met het project 'rookvrije klassen'.

In de tweede graad zijn er informatiesessies met een ervaringsdeskundige (van De Sleutel, de A.A. of de politie) als gastspreker.

In de derde graad is er een uitstap die o.a. gericht is op het verder aanleren van sociale vaardigheden.

Voor de ouders van de leerlingen van het vierde jaar is er een jaarlijkse informatiesessie voorzien. Dit wordt verzorgd door een ervaringsdeskundige.

In de les kan de drugproblematiek sporadisch ter sprake komen.

**Opvoeding school 2**

In de eerste graad wordt er informatie gegeven over alcoholmisbruik. Ook is er een sportactiviteit i.s.m. De Sleutel, die hun eigen monitoren meebrengen. Daarnaast wordt er voor de leerlingen van de eerste graad ook jaarlijks een drugvrije fuif georganiseerd.

In de tweede graad is er voor de leerlingen van het vierde jaar een jaarlijkse drugpreventiedag. Jonge ex-alcohol- en ex-drugverslaafden komen dan hun verhaal doen. Er worden op die dag tevens tal van workshops georganiseerd.

In de derde graad is er ook een jaarlijkse drugpreventiedag zoals in de tweede graad, maar de problematiek wordt dan bekeken vanuit een andere invalshoek (bijvoorbeeld d.m.v. een toneelstuk). Deze dag wordt georganiseerd i.s.m. gespecialiseerde organisaties.

Voor de ouders wordt er een jaarlijkse drugpreventieavond georganiseerd.

De drugproblematiek kan tijdens de lessen sporadisch ter sprake komen.

**Opvoeding school 3**

In de eerste graad is de opvoeding voornamelijk competentiegericht. Er wordt gebruikgemaakt van het pakket ‘Leefsleutels’, aangevuld met het project ‘rookvrije klassen’. Ook wordt er iets gedaan rond zinvolle vrijetijdsbesteding en is er een alcoholvrije fuif. Voor het tweede jaar is er ook een film voorzien met een nabespreking (i.s.m. PISAD).

In de tweede graad wordt vooral rond zinvolle vrije tijdsbesteding gewerkt. Er wordt een locatie afgehuurd buiten de school waar de leerlingen zich creatief kunnen uitleven. Er is ook een film voorzien met nabespreking. Er worden tevens (liefst jonge) ervaringsdeskundigen en ex-verslaafden uitgenodigd om te komen spreken. Dit gebeurt i.s.m. PISAD en de A.A..

In de derde graad worden ook ervaringsdeskundigen en ex-verslaafden uitgenodigd om hun verhaal te doen. Er is daarnaast tevens een film met nabespreking.

Tot enkele jaren geleden waren er informatiesessies voor de ouders die gegeven werden door de politie. Tegenwoordig wordt dit niet meer gedaan op school 3.

De drugproblematiek kan sporadisch aan bod komen tijdens de lessen.

**Opvoeding school 4**

Er wordt een jaarlijkse projectdag rond gezondheid georganiseerd voor alle jaren, maar voor elke graad is er een andere invulling.

Voor de eerste graad is er een toneelstuk over roken.

De tweede graad ging dit jaar naar de cinema om een film over drugs te gaan bekijken. Ook zijn er voor de tweede graad buurtwerkers uit Gent die komen getuigen over hun ervaringen.

Voor de derde graad was er ook een toneelstuk i.v.m. drugs voorzien.

Er worden geen preventieve activiteiten voor ouders georganiseerd.

De drugproblematiek kan sporadisch aan bod komen tijdens bepaalde lessen.

**Opvoeding school 5**

In het eerste jaar is er vooral aandacht voor persoonlijkheids- en identiteitsvorming. In het tweede jaar wordt er gewerkt rond conflicthantering, pesten, geweld en dergelijke.

In het derde jaar draait het vooral rond invloeden van buitenaf (zoals roken en alcohol) en hoe ermee om te gaan. Ook is er een getuigenis van een ex-drugverslaafde. Dit alles gebeurt op een speciale preventiedag die plaatsvindt op een locatie buiten de school.
In het vierde jaar wordt gewerkt rond het thema ‘seksualiteit’, niet rond drugs.

In de derde graad zijn er geen preventieve activiteiten die zich rechtstreeks richten op de drugproblematiek. Wel wordt daar gewerkt rond teambuilding en het maken van keuzes.

Het oudercomité organiseert regelmatig info-avonden voor de ouders over allerhande problematieken (drugs, eetstoornissen,...). Leerkrachten zijn ook welkom.

Het thema ‘drugs’ kan in de lessen toevallig ter sprake komen maar dit gebeurt heel zelden.

**Opvoeding school 6**

In de eerste graad wordt er gewerkt met (documentatie)materiaal uit de Leefsleutels-pakketten. Het wordt tijdens de lessen godsdienst en zedenleer regelmatig aangewend door de leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken.

In de tweede graad worden o.a. sprekers uitgenodigd van het CAT om informatie te geven over verdovende middelen. Ook kan het gebeuren dat mensen van de A.A. hun verhaal komen doen. Dit gebeurt niet op een specifieke preventiedag maar wel gedurende de lessen. Tijdens de lessen ‘stage’ wordt er ook gewerkt rond allerhande verslavingen.

In de derde graad komt de drugproblematiek heel regelmatig ter sprake tijdens de lessen van de levensbeschouwelijke vakken. Afhankelijk van het aanbod van het moment, wonen de leerlingen ook een theatervoorstelling bij die gevolgd wordt door een nabespreking.

Er werden in het verleden al info-sessies georganiseerd naar de ouders toe maar de interesse en de opkomst van de ouders was tegenvallend.

De drugproblematiek komt systematisch aan bod tijdens de lessen. Vooral tijdens de lessen van de levensbeschouwelijke vakken wordt er veel over gesproken waardoor er wordt gezorgd voor een zekere continuïteit doorheen het curriculum.

**Opvoeding school 7**

Op school 7 worden geen preventieve activiteiten georganiseerd en wordt in geen enkel studiejaar specifieke informatie gegeven over drugs.

Er zijn geen initiatieven naar ouders toe.

Tijdens de lessen zedenleer en godsdienst komt het thema ‘drugs’ sporadisch ter sprake.

*2.1.3. De pijler ‘opvoeding’ transversaal bekeken*

Op twee scholen (school 2 en school 3) is de preventie in de eerste graad zowel competentie- als themagericht.
Op drie scholen (school 1, school 5 en school 6) zijn de preventieve activiteiten in de eerste graad in de eerste plaats competentiegericht.

Op één school (school 4) is drugpreventie in de eerste graad eerder themagericht.

In de tweede graad zijn de preventieve activiteiten op vier scholen (school 1, school 2, school 4 en school 6) themagericht van aard.
Op twee scholen (school 3 en school 5) is er zowel competentiegerichte als themagerichte drugpreventie.

In de derde graad is op vier scholen (school 2, school 3, school 4 en school 6) de preventie vooral themagericht, terwijl die op school 1 en school 5 eerder competentiegericht is.

Op vier scholen (school 3, school 4, school 6 en school 7) worden er geen preventieve activiteiten voor ouders georganiseerd. Op de andere drie sholen is dit wel het geval.

Enkel op school 6 komt drugpreventie systematisch aan bod tijdens de lessen waardoor er daar een zekere continuïteit wordt opgebouwd. De preventieve activiteiten worden er georganiseerd tijdens of in de lessen. Op de andere scholen, school 7 niet meegerekend, gebeurt drugpreventie op (een) vooraf geplande dag(en) en wordt er tijdens de lessen geen of weinig aandacht aan besteed.

| | **Eerste graad** | **Tweede graad** | **Derde graad** | **Prev. Ouders** | **Prev.in de les** |
|---:|---:|---:|---:|---:|---:|
| **School 1** | Competentiegericht | Themagericht | Competentiegericht | Ja | Nee |
| **School 2** | Competentiegericht<br>Themagericht | Themagericht | Themagericht | Ja | Nee |
| **School 3** | Competentiegericht<br>Themagericht | Competentiegericht<br>Themagericht | Themagericht | Nee | Nee |
| **School 4** | Themagericht | Themagericht | Themagericht | Nee | Nee |
| **School 5** | Competentiegericht | Competentiegericht<br>Themagericht | Competentiegericht | Ja | Nee |
| **School 6** | Competentiegericht | Themagericht | Themagericht | Nee | Ja |
| **School 7** | Geen preventie | Geen preventie | Geen preventie | Nee | Nee |

Tabel 4: Schematische voorstelling van de pijler ‘opvoeding’ per graad en per school

## ***2.2. Actoren en hun rol***

### *2.2.1. Werkgroep*

Op drie scholen (school 1, 2, 4 en 6) bestaat er een werkgroep of 'cel', met regelmaat van vergaderen, waar (druggerelateerde) problemen van en met leerlingen systematisch worden besproken of aan bod kunnen komen. Op school 2 en 6 spitst de werkgroep zich specifiek toe op de bespreking van drugproblemen op school. Op school 1 en 4 is dit in mindere mate het geval. Daar houdt de 'cel leerlingenbegeleiding' zich bezig met de bespreking van allerhande zaken die te maken hebben met leerlingen. Leerlingenbegeleiding, drugproblemen en het drugbeleid op school zijn enkele van de vele zaken die aan bod kunnen komen in de cel. School 4 plant de oprichting van een 'echte' werkgroep drugs voor het schooljaar 2004-2005.

Op school 3 en 5 wordt er op korte termijn een werkgroep samengeroepen of samengesteld als er zich problemen met leerlingen of drugs op school voordoen of als zaken die verband houden met leerlingenbegeleiding of het drugbeleid dienen besproken of geëvalueerd te worden. Het verschil met school 1, 2, 4 en 6 is vooral het feit dat er op school 3 en 5 geen echt strikte regelmaat van vergaderen bestaat.

Op school 7 bestaat er geen werkgroep. Zaken die verband houden met drugs op school en leerlingenbegeleiding worden daar veelal informeel besproken. Zaken i.v.m. drugs op school kunnen tevens worden besproken op het schooloverkoepelend gemeentelijk overleg waaraan de leerlingenbegeleidster van school 7 deelneemt.

Op school 1 maken zes leerkrachten, het CLB en een directielid deel uit van de 'cel leerlingenbegeleiding'. De cel fungeert in de eerste plaats als een denktank waar allerhande zaken worden besproken en houdt zich, in tegenstelling tot wat haar naam doet vermoeden, niet rechtstreeks bezig met de begeleiding van leerlingen.

> *"Volgens mij zitten drugs volledig onder dat systeem van die leerlingenbegeleiding en ik word erbij betrokken als er een probleem is en als er een begeleiding bij te pas komt. Dat zal in de vroegere jaren misschien nog anders geweest zijn. Wacht hoor, het eerste jaar, nee...nee. Maar ik kan mij inbeelden, moest er bijvoorbeeld ne keer ne pedagogische studiedag over drugs zijn, dan zou ik daar zeker ook bij betrokken worden. Allez, daar ben ik zeker van, dat X ons daar wel zou bij betrekken ook. Er zijn toch zo al een paar dingen geweest waardat wij bij zijn betrokken geweest. Of toch bij het denkwerk op voorhand al. Vooral via die leerlingenbegeleiding gebeurt dat dan...Dat is zo'n beetje een kerngroep en een denkgroep, en zo heikelpunten waarvan ge zegt 'dat is hier toch wel een gemis of een tekort hier', dan komt daar dan wel naar boven en dan komen daar wel gevolgen aan. Dat is altijd al wel een beetje een denktank geweest zo, die cel leerlingenbegeleiding. Nu is dat uitgebreid, maar vroeger waren wij met ons drietjes en dat was dan zo dikwijls...bijvoorbeeld het inschrijvingsbeleid is daar hervormd geweest, bepaalde formulieren die daar gestructureerd worden. En dat is allemaal daar dat dat gebeurt. Vroeger waren dat maar drie mensen en nu zijn daar zes leerkrachten bijgekomen. Drie uurkes per week komen wij samen, een uurke TSO, een uurke BSO, dus twee uur voor gesprekken en één uur voor vergadering. Als er problemen zijn met leerlingen, dan wordt dat daar allemaal besproken."* (CLB, school 1)

Op school 4 bestaat de cel leerlingenbegeleiding uit de directie, de graadcoördinatoren, de CLB-verantwoordelijke en een persoon van het pedagogisch secretariaat. Daar is de cel, meer dan op school 1, gericht op rechtstreekse begeleiding van leerlingen in de vorm van steun, hulp en/of opvang van leerlingen bij zowel leerproblemen als psycho-emotionele problemen, alsook bij elke vraag om bijstand. Op maandelijkse vergaderingen zijn ook vertegenwoordigers van het personeel van elke onderwijsvorm en van elke graad aanwezig.

School 2 maakt deel uit van een schooloverstijgende werkgroep die in de eerste plaats als bedoeling heeft het drugbeleid in de verschillende aangesloten scholen op elkaar af te stemmen. De directeur en de graadcoördinatrice van school 2 vertegenwoordigen hun school erin. Er wordt vergaderd volgens het principe van de intervisie. Op die manier krijgt men door het uitwisselen van ervaringen de gelegenheid om van elkaar te leren ('modeling') zonder de eigen schoolcultuur prijs te geven.

Het principe van autonomie staat centraal in de werking. Elke school blijft vrij haar beleid zelf te bepalen. De werkgroep probeert aan de personen die jongeren met problemen begeleiden een kader aan te reiken waarbinnen gewerkt kan worden. Op die manier heeft de werkgroep grotendeels de concrete inhoud van het drugbeleid op school 2 bepaald.

Naast deze overkoepelende werkgroep bestaat er ook nog een meer lokale werkgroep waar de directeur en de graadcoördinatrice van school 2 deel van uitmaken. Andere leden van deze groep zijn de gemeente, de politie, het gemeenschapsonderwijs, het jeugdhuis en de sportdienst. Deze tweede werkgroep richt zich meer op het plannen en uitwerken van concrete preventie-activiteiten, bestemd voor de leerlingen.

De volgende citaten verduidelijken wat op school 6 de taken van de werkgroep (de 'groep risicogedrag' zoals men het daar noemt) omvatten en wie er deel uitmaakt van de werkgroep.

> *"We hebben een groep risicogedrag, noemen we dat. Dat is een leerkracht godsdienst, zéér geëngageerd, die daar enkele uren voor heeft en die dus die groep samenroept. Die vindt het belangrijk dat die groep samenkomt hier in mijn bureau. Zodanig dat die mensen zouden voelen, er is betrokkenheid van de directie. Daar in die groep gaat het soms over individuen bv. druggebruik. Maar eigenlijk gaat 80% van die tijd naar het schoolklimaat, dingen organiseren, dingen doen, dingen reorganiseren."* (directie, school 6)
>
> *"Het is niet zo dat je als leerkracht alleen staat, van ik weet dat nu, wat moet ik er nu mee doen. Op onze regelmatige vergaderingen van het risicogedrag, wordt dat in de groep gegooid en besproken. Dat blijft in vertrouwenssfeer, dat blijft in die vergadering. Dus dat je als leerkracht wel steun hebt, en eens een tweede visie hoort. Je kan denken van "het valt mee, geen probleemgeval", maar iemand anders kan denken "oeioei, daar moeten we zeker verder mee gaan, of verdere begeleiding voorzien". Dat er verschillende visies zijn.*
>
> *Wie zit er in die groep ?*
>
> *Die staat open voor alle mensen die dat willen doen. In de praktijk zijn dat meestal de leerkrachten levensbeschouwing opnieuw vooral godsdienst, zedenleer. We werken nogal veel samen. Of leerkrachten met GOK-uren, die daar ook veel mee bezig zijn. Die ook tijd hebben om met de leerlingen te praten. Het zijn ook personen waar leerlingen spontaan naartoe gaan. Er is een vertegenwoordiging van het CLB, wat belangrijk is. Het is niet altijd druggerelateerd, maar ook sociale problemen enz... het hangt allemaal samen. Die naam van die vergadering was eerst "verslaving of drugs", maar dat is in de loop der jaren uitgebreid tot "risicogedrag". Waarom? Het hangt allemaal samen. Meestal een druggebruiker heeft een moeilijkere sociale situatie thuis, financiële problemen, het is meestal een mengelmoes van allerlei problemen. En dat moet dan ook multidisciplinair aangepakt worden. Het is niet voldoende om te concentreren op eventueel middelengebruik, ook de rest moet opgelost worden."* (leerkracht, school 6)

School 6 maakt ook deel uit van een schooloverstijgende werkgroep. Een zevental scholen maker er deel van uit. De bedoeling ervan is door overleg en efficiënte communicatie snel inspelen op concrete (drug)problemen of overlast in de directe omgeving van de school.

Op school 3 maken de directeur, twee leerlingenbegeleiders (van de tweede en derde graad), iemand van de externe begeleidingsdienst en de persoon van het CLB deel uit van de (occasionele) werkgroep,

die wordt bijeengeroepen als er zich problemen voordoen of als problemen met leerlingen dienen worden te besproken.

Op school 5, waar er zoals school 3 ook gewerkt wordt met het systeem van occasionele vergaderingen en werkgroepen, kan iedereen die inspraak wil in een bepaalde materie, zich inschrijven om deel te nemen aan de vergadering of lid te worden van de werkgroep.

### *2.2.2. Directie en graadcoördinatoren*

Op twee scholen (school 1 en 2) neemt de directie zowat de volledige interventie op zich. Naast het voeren van de gesprekken met de leerlingen en het oplossen van hun problemen, coördineren en organiseren de directeurs van deze twee scholen tevens alles wat met begeleiding en opvoeding van leerlingen te maken heeft, eventueel bijgestaan door de graadcoördinatoren. Ze zijn ook de spilfiguren van de cel leerlingenbegeleiding en/of de 'werkgroep drugs' op hun school.

> *"Ja, vanalles hé...zoveel! Als er een probleem is met een leerling dan komt die leerling bij mij terecht. Ja, ik ben verantwoordelijk voor de leelingenbegeleiding, dus ja. En op het gebied van organisatie, ik organiseer en coördineer eigenlijk alles wat met begeleiding en opvoeding van leerlingen te maken heeft dus ook alles in verband met drugs op school komt bij terecht.*
>
> *Is er op uw school een werkgroep of coördinatiegroep rond drugs?*
>
> *Ik hou mij eigenlijk met alles bezig en heb contact genoeg met alle betrokkenen. Wij hebben de cel leerlingenbegeleiding, die bestaat uit zes leerkrachten. Drie van het BSO en drie van het TSO. Daar kan de drugproblematiek zeker ook worden besproken."* (directie, school 1)
>
> *"Gebeurt dat veel dat ze hier bij u zitten om begeleid te worden?*
>
> *Die echt begeleid worden...vorig jaar nul. Dit jaar hebben we er enen. Dat is eigenlijk te weinig denk ik als je kijkt naar wat er is van gebruik. Maar er zijn er wel af en toe, allez zelden, pak tussen de 5 en de 10, die langskomen hier bij mij, die ik zelf roep omdat we vermoeden dat ze daarmee bezig zijn of dat hun naam genoemd is door dienen enen die hier bij mij heeft gezeten. Die proberen we dan de les te spellen, educatief, pedagogisch verantwoord.*
>
> *Dat doet u persoonlijk?*
>
> *Ja.*
>
> *Komt daar nog iemand anders bij kijken, het CLB?*
>
> *Nee, nee, nee. Volgens het decreet is het geen taak van het CLB. Ze zijn hervormd 4, 5 jaar geleden. Drugpreventie is in de eerste plaats een zaak van de school. Echt in probleemgevallen ga je ze er misschien wel bijhalen...Tenzij je natuurlijk een CLB-medewerker hebt die daar ook echt de nodige know-how over heeft hé. Maar die houden we er in principe buiten tenzij bij dealen of als we echt die gasten moeten begeleiden, dan weten ze het. Maar het is niet de bedoeling dat zij het gaan oplossen. Nochtans staan zij in de juiste positie hoor, en dat is de grootste ramp die er is geweest met die hervorming. Zij kunnen er zelf niet aan doen, het is een opgelegd decreet geweest om te besparen. Vroeger hadden wij hier een andere samenwerking met het PMS, dan hadden wij echt iemand die echt meehielp met die dingen, maar ja, die is er niet meer. Dus begeleiding doet de graadcoördinator of ik. En op zich is dat wel goed hoor. Het is ook de bedoeling hé."* (directie, school 2)

Op de andere scholen is de directie ook actief betrokken bij leerlingenbegeleiding, maar daar wordt veel frequenter een beroep gedaan op graadcoördinatoren, bepaalde leerkrachten, het CLB en/of externe diensten om leerlingen met (druggerelateerde) problemen te begeleiden en hun problemen op te lossen. Op deze scholen houdt de directie zich vooral bezig met de coördinatie en organisatie van de begeleiding en minder met de daadwerkelijke begeleiding zelf. Dit sluit niet uit dat op deze scholen de directeurs 'een luisterend oor' kunnen zijn voor leerlingen met problemen.

> *"Dus als je het dus niet meldt, en je sukkelt en probeert het zelf op te lossen, ja dat gaat misschien ook lukken, misschien niet. Ik in ieder geval ben daar niet de geschikte persoon voor. Ik praat héél veel met leerlingen. Het is mijn job ook, en ik help héél graag leerlingen. Maar je bent niet altijd de bestgeplaatste persoon om ze het volle vertrouwen te geven. Ik heb er wel die regelmatig een keertje komen babbelen, waar je een goede relatie mee hebt. Daarom die externen, die kunnen die zaken heel wat beter gaan begeleiden."* (directie, school 3)

> *"Wat houdt uw taak in m.b.t. het drugbeleid?*
>
> *Uiteraard op een goeie manier eerst en vooral zelf leerlingen gaan begeleiden en als je het zelf niet kan eventueel doorverwijzen mits samenwerking met het CLB.*
>
> *Maar ze komen bij u terecht als er problemen zijn?*
>
> *Ja, die melding kan komen van verschillende hoeken. Van een vriend of vriendin of van een vakleerkracht of een titularis en pas dan schieten wij in actie. Ze kunnen natuurlijk ook rechtstreeks bij ons komen."* (graadcoördinator, school 4)

### *2.2.3. Leerkrachten*

Op alle zeven de scholen hebben leerkrachten die geen deel uitmaken van een cel leerlingenbegeleiding of een 'werkgroep drugs' en/of geen specifieke opleiding gevolgd hebben i.v.m. de aanpak van (druggerelateerde) problemen (hierna genoemd de 'niet- gespecialiseerde leerkrachten') in de eerste plaats een signaalfunctie (het opvangen van signalen die wijzen op (druggerelateerde) problemen) en een doorverwijzingsfunctie (het melden van problemen aan bevoegde personen). Daarnaast wordt er ook verwacht dat leerkrachten die aangesproken worden door leerlingen met problemen, de rol van vertrouwensleerkracht vervullen.

Op geen enkele school wordt het evenwel wenselijk geacht, verwacht of toegelaten dat niet gespecialiseerde leerkrachten zelf druggerelateerde problemen van leerlingen gaan oplossen of systematisch aan drugpreventie gaan doen. Als redenen daarvoor worden vooral een gebrek aan tijd en competentie van leerkrachten genoemd, alsook het vermijden van verwarring bij de leerlingen.

> *"Wat verwacht men precies van leerkrachten als er een vermoeden van gebruik wordt vastgesteld?*
>
> *Dat zij het ons melden.*
>
> *Er wordt niet verwacht dat zij daar zelf iets gaan aan proberen doen?*
>
> *Ik zie dat liever niet. Natuurlijk als je gewaar wordt dat een leerling een bepaalde leerkracht in vertrouwen neemt, laat dat gebeuren. Maar als dat niet is, dan zie ik dat liever niet dat leerkrachten zich daarmee moeien.*
>
> *Dan heb je liever dat ze het komen melden .*

*Ja, gewoon melden. De reden is:  Stel dat er twee mensen zijn die het merken. En die twee gaan allebei proberen in te werken op die leerling. Kan die leerling totaal verschillende raadgevingen, informaties krijgen. Wat allebei die leerkrachten goed bedoelen, maar dan is die leerling compleet het noorden kwijt. Dan weet hij helemaal niet meer waaraan hij zich moet houden. Dus vandaar dat ik liever heb dat men het hier komt melden, en dan maken wij het wel uit, via CLB.  En dan hoort die leerling één klok."* (directie, school 4)

*"Leerkrachten moeten vooal een signalerende functie hebben. Het zijn leerkrachten hé, voor echte begeleiding hebben die mensen geen tijd en ze zijn er ook niet voor opgeleid."* (CLB, school 5)

*"En als vertrouwensleerkracht? Neem je die rol soms waar?*

*Ja, voor mijn klas, als klastitularis speel je zo een beetje de tweede moeder zeker?*

*En komen ze dan bij u met problemen?*

*Ja, maar toevallig of niet maar nog nooit over drugs.*

*Dat is misschien normaal dat ze niet over drugs beginnen...*

*Ja, maar ze komen bij mij soms met nog meer delicatere dingen, ik denk wel dat ze dat zouden doen."* (leerkracht, school 3)

*"Ik vind het wel onze taak als wij iets opmerken dat niet echt door de beugel kan.*

*Dus dat wordt ook verwacht van de leerkrachten bij vermoeden?*

*Ja, onze taak is gewoon het melden want wij zijn daar niet echt voor opgeleid."* (leerkracht, school 3)

*"Ik vind dat er zeker een beroep op leerkrachten moet gedaan worden als ze goed geïnformeerd zijn. Want dan hebt ge van die leerkrachten die 'de stepping stone theorie' uitleggen terwijl dat die op niets slaat. Laat het dan over aan professionelen. Ik heb wel het geluk dat leerkrachten heel gemakkelijk naar mij stappen voor informatie en dan geef ik hen ook alle informatie. Ze krijgen alles mee als ze rond een bepaald thema willen werken. Ik heb ook leerkrachten die het mij vragen om te komen."* (externe dienstmedewerker, school 3)

Op geen enkele school worden niet-gespecialiseerde leerkrachten actief betrokken bij beslissingen die genomen worden in het kader van het drugbeleid.

### <u>2.2.4. CLB</u>

Op school 1 en 2, waar de directeurs zowat alles wat met interventie te maken heeft op zich nemen, speelt het CLB duidelijk een minder belangrijke rol bij de aanpak van druggerelateerde problemen. Jongeren kunnen wel doorgestuurd worden naar het CLB, maar dit gebeurt heel zelden. Op school 1 gebeurt de doorverwijzing naar het CLB enkel in heel ernstige gevallen, op school 2 is er de laatste jaren geen enkele leerling met het CLB in contact gekomen i.v.m. drugs. Het CLB wordt op beide scholen wel betrokken bij het intern overleg zodat het op de hoogte blijft van bepaalde problemen met leerlingen en advies kan geven waar nodig.

*"Bij mij komen ze terecht als het eigenlijk al ernstig is. Want eerst wordt er nog een paar keer gezegd op de klassenraad van 'zou den dienen drugs gebruiken?' of wordt dat ne keer op de leerlingenbegeleiding gezegd en wordt er ne keer een gesprek gedaan met ne leerkracht.*

*Vroeger was dat onmiddellijk, als er een sterk vermoeden was dan moest ik daar ne keer mee babbelen...maar dan was dat gelijk als straf dat ze bij mij moesten komen. Dat was eigenlijk ook niet goed. Maar nu is het zo echt als een probleem al omschreven is, of een heel zwaar vermoeden of allez, ge kunt niet meer naast de tekenen kijken, hij is heel den tijd stoned of hij zit stoned bij mij aan den bureau, dat heb ik ook al ne keer gehad, daar kun je niet naast kijken, dan komen ze bij mij terecht."* (CLB, school 1)

Op school 3, waar leerlingen met druggerelateerde problemen heel snel doorverwezen worden naar een externe gespecialiseerde dienst, houdt het CLB zich in principe niet op een directe manier bezig met drugproblemen. Daar komt het CLB vooral tussen als het gaat om bijvoorbeeld spijbelen of medische problemen.

*"Het is hier op school een soort van verdeling van kijk, PISAT doet de drugs, het CLB is meer spijbelen en medische problemen."* (leerlingenbegeleidster, school 3)

Op school 4, 5, 6 en 7 komen leerlingen met druggerelateerde problemen doorgaans wel, of in ieder geval sneller dan op school 1, 2 en 3, bij het CLB terecht.

*"Dus bij problematisch gebruik belanden ze eerst bij de graadcoördinatrice en die gaat dan gaan uitmaken of er eventueel wordt doorverwezen?*

*Onze structuur zit anders in elkaar. Voor zo'n gevallen zijn graadcoördinatie, CLB en directie één team. We hebben elke donderdag coördinatorenraad. Al wat onze CLB medewerker weet van een leerling, weet ik, en ook omgekeerd. Als er zich met een probleemleerling iets voordoet, op het moment dat één van beiden hier niet is, dan kan de andere dat opvangen."* (directie, school 4)

Op alle scholen wordt het CLB betrokken bij beslissingen die genomen worden in het kader van het drugbeleid. Toch is die betrokkenheid bij beslissingen niet op alle scholen even groot. Op school 2 en 5 is het CLB duidelijk minder betrokken bij de algemene schoolwerking en verloopt de samenwerking met directie en leerkrachten moeilijker.

*"Nochtans staan zij in de juiste positie hoor, en dat is de grootste ramp die er is geweest met die hervorming. Zij kunnen er zelf niet aan doen, het is een opgelegd decreet geweest om te besparen. Vroeger hadden wij hier een andere samenwerking met het PMS, dan hadden wij echt iemand die echt meehielp met die dingen, maar ja, die is er niet meer."* (directeur, school 2)

*"De laatste vier jaar sinds die verandering van het CLB zijn wij teruggedrongen op het beslissingsniveau. Het was eigenlijk een stap terug."* (CLB, school 5)

*"Maar wij moeten dan toch wel weten, gebeurt daar iets mee of niet. Is daar vooruitgang of niet. In die zin vind ik de communicatie niet altijd 100%. Ook met het feit dat zij minder en minder uren hebben, minder in de school kunnen aanwezig zijn. Dat is ook wel een element.*

*Wanneer zijn zij hier in de week ?*

*2 dagen. Wij zouden hier een full-time CLB begeleider kunnen gebruiken. Vroeger waren ze hier met 2 bijna full-time. En nu is dat gehalveerd."* (leerkracht, school 5)

Op andere scholen dan school 2 en 5, bestaat er een goede samenwerking tussen het CLB, directie en leerkrachten.

*"Er is een zéér goede samenwerking tussen leerkrachten en het CLB hier. Ik ben toevallig vorige week 4 dagen met het 4de meegeweest naar de Ardennen op teambuilding van het CLB*

*uit. Daar was iemand bij van het CLB, een vaste kracht van het CLB hier op school en dat loopt allemaal zeer goed, veel samenwerking, veel informatie-uitwisseling. Die mensen zitten ook op de vergadering, wij weten perfect van waar ze mee bezig zijn enzovoort."* (leerkracht, school 6)

<u>*2.2.5. Leerlingen*</u>

De leerlingenraad is op alle zeven de scholen in de eerste plaats een adviesorgaan. Leerlingen kunnen via de leerlingenraad allerlei suggesties doen, waaraan dan al dan niet gevolg kan gegeven worden.

De mate waarin de leerlingenraad een goed uitgebouwd en georganiseerd orgaan is, alsook de mate waarin de leerlingen tevreden zijn over de werking en over de draagkracht ervan, verschilt van school tot school.

Op twee scholen (school 3 en 4) is de leerlingenraad eerder zwak uitgebouwd. Daar is er een tekort aan leerlingen die zich willen engageren waardoor er weinig participatie is van de leerlingen in het schoolbeleid.

> *"Het is heel moeilijk om de participatie van de leerlingen te vinden hier.*
>
> *Ja?*
>
> *Maar ja, dat is overal wel zo zeker.*
>
> *Maar, als ze nu iets veranderen aan het drugbeleid of zo of ze zitten met nieuwe ideeën, gaan ze dan te rade bij de leerlingenraad?*
>
> *Ja, ik zeg het, dit jaar is dit nauwelijks op poten gezet.*
>
> *De leerlingenraad in het algemeen?*
>
> *Ja, ik bedoel, als je met een stuk of vijf op ik weet niet hoeveel leerlingen hier gewoon samen zit en dan met een directielid. Wat voor neerslag heb je eigenlijk. Je hebt eigenlijk geen inspraak genoeg met een kleine groep."* (leerlingen, school 3)

Op twee scholen (school 2 en 5) is de leerlingenraad goed uitgebouwd, maar daar hebben de leerlingen niet het gevoel dat ze inspraak hebben.

> *"Ik zit al vier jaar in de leerlingenraad, al van het eerste jaar dat ik hier zit en ik heb hier nog nooit iets te zeggen gehad, in gelijk wat. Nog nooit inkijk gehad in dossieren of zo, op andere scholen is dat wel zo. Als de directeur daar iets voorbereid van drugspreventiebeleid, dan legt hij dat ook eens aan de leerlingenraad voor van 'kijk, zo en zo zit dat in elkaar en zo zouden we dat willen doen. Vinden jullie dat een goed idee?'. En dan vraagt de leerlingenraad de vraag aan de leerlingen, en dat is veel beter tegenover de directeur dat daar naar leerlingen de vraag gaat stellen."* (leerlingen, school 2)
>
> *"Maar langs de andere kant vind ik ook dat de leerlingenraad goed aan elkaar hangt. Als ik hulp nodig heb van iemand dan is die daar direct. Als ik zeg van 'zou je dat verslag kunnen brengen tegen morgen', dan is dat daar ook direct, dus...*
>
> *Maar werkt het goed in de zin van dat de leraars en de directeur er veel rekening mee houden?*

*Nee."* (leerlingen, school 2)

*"Moest er iets nieuws gedaan worden rond gezondheid, zouden leerlingen daarbij betrokken worden? Zouden ze de mening van leerlingen vragen?*

*Neen. Ik ken veel mensen die in de leerlingenraad zitten en ze zeggen dat ze als leerling weinig te zeggen hebben. Ze zeggen dat ze wel ideeën kunnen aanbrengen, maar dat dat veel wordt genegeerd en dat zij gewoon de directie tegen hun hebben."* (leerlingen, school 5)

*"Maar ik denk wel dat ze de mening zouden vragen van leerlingen via de leerlingenraad, maar ze zullen hun vraag anders stellen, zodat het antwoord vanzelfsprekend lijkt en achteraf zullen ze zeggen :"we hebben het aan de leerlingenraad gevraagd."*

*We hebben zo al eens meegemaakt dat er iets was dat we vonden dat niet kon. Toen gingen we naar de directie en dan merk je dat ze iets verzinnen om ons te paaien, ze gaan weg, en eigenlijk heb je geen antwoord gekregen op je probleem. Dus bijna geen inspraak."* (leerlingen, school 5)

Op twee scholen (school 1en 7) is de meerderheid van de bevraagde leerlingen relatief tevreden over de werking van de leerlingenraad vooral omdat ze het gevoel hebben suggesties te kunnen doen via de leerlingenraad.

*"Ik denk bijvoorbeeld als we met de leerlingenraad zouden zeggen van 'kijk, we gaan hier ne keer een activiteit organiseren rond drugs en bijvoorbeeld, ja, een voorstelling doen in de studiezaal of zo', geen enkel probleem. Maar effectief over het drugbeleid van de school, ik denk dat we daar weinig inspraak in zouden krijgen denk ik.*

*En voor de andere onderwerpen? Is er daar inspraak?*

*Mmmmja, qua reglement vind ik niet echt. Op andere punten wel..."* (leerlingen, school 1)

*"Heb je het gevoel als leerling dat je hier inspraak hebt op één of andere manier?*

*Ja, via de leerlingenraad...*

*Op sommige vlakken luisteren ze wel bijvoorbeeld voor examenroosters."* (leerlingen, school 7)

Op school 6 zijn de bevraagde leerlingen unaniem tevreden en positief over de mate van inspraak die ze hebben op hun school.

*"Worden leerlingen hier betrokken in het schoolbestuur?*

*Ja, er is de leerlingenraad.*

*Heeft dat inspraak?*

*Jaja.*

*Ge moogt hier toch redelijk veel zeggen.*

*Ge kunt uw zegske wel doen."* (leerlingen, school 6)

*2.2.6. Ouders*

Op de scholen waar er een oudercomité bestaat (school 1, 2, 4 en 5) fungeert het comité als een adviesorgaan. De oudervereniging kan er op een opbouwende manier meewerken aan de verbetering van de opvoeding van de leerlingen door met de directie en met een afvaardiging van het personeel of de leerlingen, bepaalde initiatieven te bespreken en suggesties te doen.

Op school 3, 6 en 7 is er geen oudervereniging omwille van verschillende redenen. Vooral een gebrek aan interesse van ouders en een toenemende onverschilligheid is een meermaals aangehaald feit, ook op de scholen met een oudercomité. Op school 3 speelt ook de taalbarrière een rol.

> *"Oudercomité hebben we niet, en dat is waarschijnlijk voor een stuk te wijten aan de stijgende populatie van migrantenkinderen, in de eerste graad waar de betrokkenheid van die mensen zéér laag is. De drempel naar de school is te groot. Wij proberen daar iets aan te doen om die mensen daar meer bij te betrekken, maar er is vooral een serieuze taalbarrière. Ge kunt met die mensen niet praten. Die vaders hebben wat noties van het Frans, maar over het algemeen de moeders is dat bijzonder moeilijk."* (directie, school 3)
>
> *"Vindt u dat ouders in het algemeen voldoende betrokken worden bij het drugbeleid?*
>
> *Er wordt wel aanzet gegeven maar de interesse is er gewoon niet denk ik."* (ouder, school 1)
>
> *"Is er veel contact met ouders ?*
>
> *Minder. Niet onze fout. We doen ons best om ouders uit te nodigen naar allerlei aktiviteiten. Er zijn regelmatig ouderavonden, maar dat heeft minder en minder succes. De mensen die goede "kinderen, leerlingen" hebben, die komen graag eens af. Maar de echte probleemgevallen, zelfs op uitnodiging, (aangetekende brief), minder en minder. Dat is jammer.*
>
> *Waar ligt dat aan ?*
>
> *Ik denk dat dat een algemene tendens, trend is. Ik kan het eigenlijk niet zeggen, dat is al jaren aan de gang.*
>
> *Is dat ook bij autochtone kinderen ?*
>
> *Ja.*
>
> *Is dat een taalbarrière ?*
>
> *Neen, zeker niet. Er zijn tolken aanwezig, de leerkrachten Islam zijn aanwezig. Soms worden er ook leerlingen gebruikt als tolk als dat écht moet. Dat kan niet het probleem zijn. Het is gewoon de bereidheid, t'is altijd 's avonds, enz."* (leerkracht, school 6)
>
> *"Maar wat die ouders betreft, ik vind dat eigenlijk een héél belangrijke groep, maar ik vind dat die groep zich ook de laatste jaren, zich helemaal anders is gaan opstellen. Dat zij soms eigenlijk gewoon aan ons komen zeggen : "jamaar, waar maken jullie je druk om, iedereen doet dat toch". En dan heb je ook de situaties, maken we hier ook mee, met ouders die compleet gedomineerd worden, die bestolen worden, die gechanteerd worden door hun druggebruikende kinderen."* (directie, school 6)

Bij ernstige drugproblemen worden op alle scholen de ouders op de hoogte gebracht. Bij 'gewone' druggerelateerde problemen is dit niet automatisch het geval. Dan wordt geval per geval bekeken.

*2.2.7. Externe gespecialiseerde personen en organisaties*

Enkel op school 7 bestaan er weinig of geen contacten met externe gespecialiseerde personen en organisaties. Op alle andere scholen is er samenwerking met tal van personen en organisaties. Op al deze scholen wordt de samenwerking positief geëvalueerd en bijzonder goed geapprecieerd. De taken van externe personen en organisaties zijn o.a. informatie verschaffen en advies geven bij concrete problemen en situaties, ondersteuning geven bij preventieve activiteiten, preventie en informatie geven naar leerlingen, personeel en/of ouders toe en het begeleiden van doorverwezen leerlingen.

> *"Voor welke problemen raadpleegt u bijvoorbeeld het CAT?*
>
> *Ge zit met een jongen die ge in begeleiding hebt of waarvan dat ge weet dit of dat, en ge weet niet hoe dat ge het best aanpakt of waardat ge hem best naartoe kunt sturen, of er nog groepen lopen in Gent...allez, tis vanalles en nog wat eigenlijk. Of voor adressen door te krijgen of voor zelfhulpgroepen of ja...En soms ook wel een beetje ondersteuning zo, bij moeilijke begeleiding, bij zware gevallen. Er zijn er soms ook die naar dat groepsaanbod zijn geweest, dat waren er een paar die daar naartoe geweest waren, die dan ook bij mij kwamen en dan was dat zo, binnen het beroepsgeheim ne keer overleggen van 'hoe kwam die bij ulder over' en zo."* (CLB, school 1)
>
> *"Een school zelf alleen kan dat niet. Onmogelijk. Die gespecialiseerde organisaties zijn er omdat ze ook echt nodig zijn. Zij hebben gespecialiseerde kennis over alle soorten zaken die wij als school ons onmogelijk zelf zouden kunnen aanleren...Nee, dat is echt nodig. Zo iemand als x bijvoorbeeld...jongens, die weet zoveel over die hele materie, zonder die raadgevingen staan we nergens. En ook gespecialiseerd materiaal, brochures, werkmappen...ja, moesten we dat zelf allemaal moeten uitvinden, dat zou gewoon niet gaan.*" (directie, school 1)

Externe gespecialiseerde personen en organisaties zijn cruciaal bij het oplossen van allerlei competentieproblemen waarmee de scholen worden geconfronteerd en kunnen heel wat druk van op de schouders van de school wegnemen. School 3 steunt van alle scholen het meest op de expertise van gespecialiseerde personen. Daar worden leerlingen heel snel doorverwezen (bij éénmalig gebruik) naar een externe begeleidingsdienst en behoren de contacten met ouders van probleemjongeren en de integratie van allochtonen ook tot het takenpakket van de externe organisatie.

> *"Wat is er gemakkelijk aan? Dat die mensen volledig op de hoogte zijn van de problematiek rond druggebruik. Ze zijn onderlegd. Zij hebben ruime kontakten met de politie. Zij hebben de wisselwerking met het parket, met de jeugdrechtbank, waarvan wij dan hier op de vergadering inlichtingen binnenkrijgen. Als wij al die stappen moeten ondernemen. Tegen als ge overal uwe pion hebt, waar ge dus gemakkelijk binnenkunt, is dat moeilijk voor ons. Wat is er nog belangrijk aan? Dat zij zich continu bijscholen. Dat valt dus ook niet ten laste van de school. En dat zij ook samen met de lokale politie de verschuivingen met druggebruik gemakkelijk in kaart kunnen brengen. Bv. opgepast heroïne is aan het stijgen! Anders, schools gezien, kunt ge dat zeker en vast niet detecteren. Maar hebt ge zowat de nieuwste trends wat er hier aangeboden wordt, de verschillende soorten van bv. xtc pillekes, crack of wiet en zo ...Het is handig, de school moet zich al met zoveel bezighouden.."* (directie, school 3)

## ***2.3. Implementatie***

Als we van der Vegt en Pepels (1991) volgen en implementatie zien als een interventie die bestaat uit gesegmenteerde taken, plaatsvindt in een organisatie en competentievragen oproept, dan moet er voor elk van de zeven scholen worden nagegaan of en in welke mate er zorg bestaat voor samenhang, competentie, organisatie en beleidskoppeling (zie 3.2. p. 8), teneinde een uitspraak te doen over de (mate van) implementatie van het drugbeleid op de verschillende scholen.

Het nagaan of en in welke mate er zorg bestaat voor samenhang, competentie, organisatie en beleidskoppeling, gebeurde in dit onderzoek hoofdzakelijk aan de hand van de respons van de verschillende actoren. Op die manier werd er wel gepeild naar de aanwezigheid van de verschillende 'concerns', maar een echte evaluatie ervan was binnen de grenzen van dit onderzoek niet mogelijk.

### *2.3.1. Zorg voor samenhang*

De zorg voor samenhang brengt met zich mee dat het drugbeleid op school inhoudelijk (voldoende) moet gestuurd en gecoördineerd worden. Inhoudelijke sturing en coördinatie zijn typische taken van een coördinator.

Op alle scholen, uitgezonderd school 7, is er minstens één iemand die de coördinatie van het drugbeleid verzorgt. Deze persoon is, behalve op school 6, op alle scholen een directielid.

### *2.3.2. Zorg voor competentie*

De zorg voor competentie uit zich in de ontwikkeling van een aantal 'instrumentele ondersteuningsfuncties' zoals voorlichting, nascholing, begeleiding en het verwerven en ontwikkelen van middelen. Het volgen van opleidingen, het raadplegen en beschikken over begeleidend materiaal en begeleiding door externe gespecialiseerde personen en organisaties kunnen bijdragen tot het verhogen van de competentie.

Op alle scholen kunnen mensen die daar baat bij kunnen hebben, al dan niet actief gestimuleerd, op vrijwillige basis opleidingen, nascholingen of informatiesessies bijwonen of volgen. Vrijwel alle geïnterviewde personen die actief bezig zijn met leerlingenbegeleiding volgden opleidingen als 'motiverende gespreksvoering', 'grenzen stellen' of 'Leefsleutels' of woonden - al dan niet op school georganiseerde - informatiesessies over produktinformatie bij. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het binnen de grenzen van dit onderzoek niet mogelijk was de kwaliteit, frequentie en relevantie van deze opleidingen, nascholingen en informatiesessies na te gaan en te evalueren.

Er zijn tevens weinig verschillen op te merken tussen de scholen als het gaat over de aanwezigheid van begeleidend materiaal (mappen, brochures, enz. met informatie over drugs, symptomen, ...) op school. Op geen enkele school werd een gebrek aan brochures, infomappen of ander documentatiemateriaal gemeld of vastgesteld.

Als er gekeken wordt naar de begeleiding door externe gespecialiseerde diensten, een andere belangrijke ondersteuningsfunctie voor competentie, dan wordt op slechts één school (school 7) een ernstig gebrek vastgesteld. Daar is er geen samenwerking met externe gespecialiseerde personen of organisaties. Dit is een ernstige bedreiging voor de competentie van school 7. Op alle andere scholen (met school 3 als koploper) blijken de meeste ernstige competentieproblemen immers opgelost te worden door het advies of de interventie van externe gespecialiseerde personen.

### *2.3.3. Zorg voor organisatie*

De implementatie van een drugbeleid op school is een interventie en daarom is zorg voor organisatie noodzakelijk. De zorg voor organisatie uit zich in het (operationeel) inrichten van een werkstructuur en het beheren van de werkzaamheden. Zowel een werkgoep die zich ontfermt over de organisatie van het drugbeleid op school als een duidelijk uitgewerkt drug- of stappenplan kunnen hierbij ondersteuning geven.

Opnieuw valt school 7 hier op wegens een tekort aan zorg voor organisatie. Op deze school ontbreekt immers het bestaan van een werkgroep en een degelijk uitgewerkt drugplan.

School 2 en 3, en in mindere mate school 5, kenmerken zich door een uitstekende zorg voor organisatie. Daar is er zowel een stappenplan als een werkgroep om de werkzaamheden te beheren en ieders functie binnen het beleid vast te leggen.

Ook op school 1, 4 en 6 is het drugbeleid goed georganiseerd, maar daar is er geen uitgeschreven stappenplan.

### *2.3.4. 'Zorg voor beleidskoppeling' en institutionalisering*

Omdat implementatie gebeurt in een implementerende organisatie is het belangrijk dat er zorg is voor beleidskoppeling. Om dit na te gaan moet in het kader van dit onderzoek vooral onderzocht worden in hoeverre het drugbeleid is geïnstitutionaliseerd. Institutionalisering wijst immers op beleidskoppeling en houdt in dat het drugbeleid geïntegreerd wordt en deel uitmaakt van het schoolleven.

Informatie over de ontstaansdatum van het beleid, alsook informatie over bijsturing en aanpassing van het beleid, kan een idee geven over de mate van integratie en incorporatie van het beleid in het volledige schoolbeleid.

Op school 1, 5 en 6 werden de eerste preventieve activiteiten georganiseerd begin jaren '90. Op school 3 en 4 gebeurde dit midden jaren '90 en op school 2 vanaf 1999.

Van deze 6 scholen is school 4 de enige school waar het drugbeleid nog volop in opbouw is. Daar wordt de oprichting van een 'werkgroep drugs' en de ontwikkeling van een stappenplan gepland gedurende het schooljaar 2004-2005. Op de andere scholen is het drugbeleid niet meer in volle opbouw. Daar lijkt het drugbeleid in haar huidige vorm in zekere mate geïnstitutionaliseerd. Het drugbeleid en de daaraan verbonden taken en activiteiten maken deel uit van 'de normale gang van zaken' op school. Dit betekent niet dat het drugbeleid daar niet meer verder ontwikkeld wordt. Integendeel, op al deze scholen wordt het drugbeleid up-to-date gehouden door regelmatige aanpassing aan de dagdagelijkse realiteit.

### *2.3.5. Conclusie*

Behalve op school 7 is op alle scholen een drugbeleid geïmplementeerd. Op school 4 is het drugbeleid nog in opbouw m.a.w. nog niet volledig geïmplementeerd en nog niet geïnstitutionaliseerd. Op school 1, 2, 3, 5 en 6 lijkt het drugbeleid in haar huidige vorm in zekere mate geïnstitutionaliseerd.

## *2.4. Evaluatie van het drugbeleid door de bevraagde betrokkenen*

### *2.4.1. Betrokkenheid*

Als antwoord op de vraag 'Vindt u dat alle partijen voldoende betrokken worden bij het drugbeleid? Zo niet, wie zou er nog meer mogen of moeten betrokken worden bij het drugbeleid en waarom?' werden de leerlingen het meest genoemd. Verschillende respondenten menen dat het nuttig kan zijn om leerlingen nauwer te betrekken en concrete suggesties te laten doen om op die manier het drugbeleid nog meer af te stemmen op de leefwereld van de leerlingen.

> *"Eigenlijk zijn de leerlingen daar te weinig bij betrokken in heel dat preventief denken. Ze zijn er niet bij betrokken dus het is zeker niet afgestemd op hun leefwereld. Maar dat is ook heel moeilijk hé. De leerlingen van de leerlingenraad, dat zijn misschien wat meer de voorbeeldleerlingen die wat minder experimenteren en daar minder voeling mee hebben."* (CLB, school 1)

Ook leerkrachten en ouders zouden volgens verschillende respondenten nog meer moeten betrokken worden bij het drugbeleid en beslissingen die genomen worden in het kader van het drugbeleid, omdat op die manier het drugbeleid meer wordt 'gedragen' door de hele schoolgemeenschap, wat dan weer leidt tot een betere samen- en medewerking door de verschillende partijen. Zoals verder in 2.4.2. zal blijken, vormt de betrokkenheid van leerkrachten vooral op school 2 en 3 een knelpunt. Mogelijk kan dit te maken hebben met het feit dat er op deze scholen geen leerkrachten worden betrokken in de werkgroep(en).

De betrokkenheid van de ouders vormt dan weer vooral op school 3, 6 en 7 een echt probleem. Scholen 3, 6 en 7 zijn trouwens de enige scholen zonder oudervereniging.

De inmenging van (een te groot aantal) leerkrachten en/of ouders wordt niet door alle respondenten wenselijk geacht.

> *"Alle partijen die met het drugbeleid te maken hebben, worden die allen naar uw mening voldoende betrokken bij het drugbeleid?*
>
> *Het is moeilijk hé, je kunt er niet alle leerkrachten bij betrekken hé. Ik denk dat het vooral mag geconcentreerd worden naar die leerlingbegeleiding waar we nu inzitten en dat andere collega's gewoon weten van 'kijk, we kunnen ze naar de leerlingenbegeleiding doorsturen als er een probleem is', maar ik denk niet dat iedereen daar moet mee bezig zijn. Als ze weten waar ze terecht kunnen is het al meer dan genoeg."* (leerkracht, school 1)
>
> *"Niet iedereen hoeft te weten dat een leerling in begeleiding is. Het moet discreet worden gehouden omdat het iets delicaats is. Dat is mijn visie daarover"* (leerlingenbegeleidster, school 3)

### *2.4.2. Knelpunten over de scholen heen*

Het opvangen van signalen die wijzen op (onverantwoord) druggebruik wordt door vrijwel alle ondervraagden, in het bijzonder de leerkrachten, als heel moeilijk bestempeld.

> *"Maar denkt u dat u in staat zou zijn om problematisch gedrag op te merken?*

*Ik weet het niet. Door ons gebrek aan ervaring."* (leerkracht, school 5)

*"Specifiek drugpreventie vind ik niet echt de taak van een gemiddelde leerkracht. Signalen opvangen wel. Daarom moeten ze goed geïnformeerd zijn. Maar door het feit dat we er hier zo weinig met geconfronteerd worden is het ook moeilijk voor de leerkrachten."* (CLB, school 4)

### *2.4.3. Gepercipieerde schoolspecifieke knelpunten, tekorten of problemen met mogelijke directe en/of indirecte gevolgen voor het drugbeleid op school*

**School 1**

Problemen i.v.m. het schoolreglement

Leerkracht 1 vindt het schoolreglement niet duidelijk genoeg voor leerkrachten.

*"In het schoolreglement staan er wel duidelijke dingen maar naar leerkrachten toe zijn ze niet altijd duidelijk. Zo van 'hoe moet ik daar nu mee om als leerkracht' en 'wat mag ik nu terugverwachten'.* (leerkracht 1, school 1)

Problemen met drugpreventieactiviteiten

De CLB-verantwoordelijke vindt dat drugpreventie op school meer continu zou moeten gebeuren.

*"Het probleem is, ik geef nu wel een beetje kritiek, het is allemaal zeer goed gemeend maar er wordt nogal vlug gewerkt met alleenstaande acties. Waardat het soms veel belangrijker is door het jaar heen af en toe er eens aandacht aan te besteden in plaats van zo enen dag in het jaar voor de derdes of ene keer die uitstap en gedaan. En soms mis ik de lijn daar zo een beetje in."* (CLB, school 1)

De directeur zou graag 'Leefsleutels in actie' invoeren voor de tweede graad omdat de preventie in de tweede graad beter zou kunnen. Het probleem is echter dat er geen tijd is voor 'Leefsleutels in actie' in de tweede graad.

*"Maar vanaf de tweede graad met die 36 uur hebben we geen ruimte om daar nog een uurtje aan toe te voegen, tenzij we er ergens eentje vanaf pakken, bijvoorbeeld een uurtje praktijk. Maar dan ga je botsen met de leerkrachten praktijkvakken."* (directie, school 1)

Problemen met gesanctioneerde leerlingen en leerlingenbegeleiding

Een nieuwe school vinden voor een leerling die na betrapt te worden op dealen wordt buitengezet blijkt ook een knelpunt te zijn.

*"Gelijk een dealer die betrapt wordt, die wordt buitengezet. Dan moeten wij daarvoor een andere school zoeken, samen met de school en die jongen. Het probleem is dat ge ze in geen andere school binnenkrijgt. Met zo een voorgeschiedenis, zeker niet na 1 februari. Maar die wordt wel buitengezet, dat is de sanctie. Maar die jongens zitten ook soms met een probleem hé. (...) Soms wordt daar dan te weinig aan begeleiding gedacht."* (CLB, school 1)

De adjunct-directeur leerlingenbegeleiding meent ook dat de opvang van leerlingen van de tweede graad en van de instromers zou verbeterd kunnen worden.

> *"Ook opvang van leerlingen van de tweede graad...er zou ergens vind ik nog iets structureel kunnen ingebouwd worden om jongeren van de tweede graad nog beter te begeleiden. En zeker voor de instromers, dat zijn de grootste risico-gevallen. Je kent hun achtergrond niet."* (directie, school 1)

<u>Vraag naar meer informerende en sensationele drugpreventie bij de leerlingen</u>

De geïnterviewde leerlingen van school 1 vinden dat de informatie over drugs die op school gegeven wordt meer toegespitst, meer choquerend en minder vaag zou moeten zijn. Als het aan hen ligt zouden vooral in de lagere jaren speciale voorbereide lessen over drugs moeten gegeven worden.

> *"Meestal zo de maandagmorgen, de lerares ziet dan van er heeft er weer enen een zwaar weekend gehad of zo, en dan komt dat wel ne keer aan bod van 'wat doe je in het weekend' en 'gebruik je soms'. Allez ja, zo komt dat soms wel ter sprake maar effectief, we krijgen daar nooit effectief een voorbereide les over."* (leerlingen, school 1)

> *"In de hogere jaren ben je sowieso al een beetje geïnformeerd geweest door hetgeen je overal hoort. Dus ik denk vooral in de eerste twee, drie jaren dat er speciale voorbereide lessen over drugs zouden moeten gegeven worden."* (leerlingen, school 1)

> *"En effectievere lessen naar drugbeleid...allez, niet enkel die themaweekskes waardat ge dan een voorstellingske krijgt van iemand die ne keer komt spreken. Maar af en toe ne keer, in één of ander vak werkelijk over drugs spreken en ne keer iedereen aan bod laten en ne keer duidelijk zeggen 'dat is drugs, dat gaan ze doen met u'."* (leerlingen, school 1)

> *"Bij de jeugd van vandaag, ge moet een beetje choqueren...ge moogt gij nog zeggen van 'ge moogt niet', dan ga je het tegenwoordig niet ver meer brengen. Laat ze gelijk Dr. Beaucourt maar ne keer een lijk zien waar de darmen van uitliggen. Dan zie je tenminste hoe ver het u kan drijven. Sommige mensen vonden die voorstelling misschien te ver gaan maar zelfs die babbelen er nog altijd over."* (leerlingen, school 1)

<u>Problemen i.v.m. communicatie</u>

Er is weinig feedback naar leerkrachten toe als één van hun leerlingen wordt begeleid.

> *"Den enen zal dat rapper doen dan den anderen, maar wat er dan mee gebeurt, soms krijg je daar feedback op, andere keren kan het gebeuren dat je daar helemaal niets meer van hoort. Op dat vlak is er veel onduidelijkheid."* (leerkracht 1, school 1)

> *"Misschien dat de leerkrachten beter mogen geïnformeerd worden naar wat er gebeurt met een leerling die we doorsturen."* (leerkracht 2, school 1)

Ten slotte blijkt de communicatie en de doorstroming van informatie op school 1 niet altijd optimaal te verlopen.

> *"Ho, soms loopt dat goed en soms loopt dat faliekant af. Ik moet zeggen, communicatie is, maar ik denk dat dat overal zo is, een moeilijk heikelpunt. Omdat het zeer druk is en omdat mensen soms boodschappen vergeten door te geven of vergeten op te bellen of vergeten te*

*checken of die er wel of niet geweest is. Maar dat is geen onwil, dat is gewoon in de soep dat alles verdwijnt, omdat er te veel werk is."* (directie, school 1)

*"Misschien het enige dat een beetje een gebrek is, is dat als er dan iets besproken wordt dat er dan te weinig naar de betrokken personen doorgestuurd wordt."* (leerkracht 2, school 1)

*"Communicatie is een eeuwig probleem. Het is een grote groep hé. Iedereen is met zijn lessen bezig, komt gewoon koffie drinken tijdens de pauze, ze zitten te kaarten, dan weer lesgeven en dan vlug, vlug in hun auto. Wanneer is er dan tijd voor overleg?"* (CLB, school 1)

*"De communicatie op school, ja, is iets waarbij we veel, lang zoekwerk hebben bij gehad maar ik denk dat het stilaan toch een definitieve vorm krijgt. Het is altijd iets dat groeit natuurlijk."* (directie, school 1)

**School 2**

"Preventie-moeheid"

De CLB-verantwoordelijke meent dat er een soort van 'preventie-moeheid' optreedt en suggereert dat een nieuwe aanpak, bijvoorbeeld het systeem van de vertrouwensleerling, daar een oplossing zou voor kunnen zijn.

*"Het begint al in het 5e studiejaar met die Mega. In het 6e studiejaar zeker. En dan komt dat in alle lessen nog eens terug en dan komt er nog een spreker zijn verhaal doen en dan zeggen ze aub toch weer niet over drugs want daar weten we echt al genoeg van."* (CLB, school 2)

*"Het komt de begeleiders hun strot uit en komt de slachtoffers, de doelgroep moet ik zeggen in dit geval, ook de strot uit. Ze doen aan preventieprogramma's in het lager, met die leefsleutels gaan ze er nog eens mee doorrammen, er komen dan een paar sprekers van De Sleutel of zo, het komt die gasten het strot uit. Echt waar."* (CLB, school 2)

*"(...) maar de methodiek, je bent al beter met zo een preventieprogramma à la vertrouwensleerling."* (CLB, school 2)

Problemen i.v.m. drugpreventieactiviteiten

De leerlingen van school 2 willen jongere sprekers en meer gedetailleerde productinformatie.

*"Mensen van onze leeftijd. Ze nemen altijd mensen van dertig, veertig. Zware gebruikers. Maar nee, pakt enen van onze leeftijd. Die kan zeggen van 'hoe is dat?"*" (leerlingen school 2)

*"Dat is wel wat het probleem, dat ze ons misschien ook niet gedetailleerd informeren. Want moesten ze mij een xtc-pil aanbieden, ik weet niet hoe dat dat eruitziet dus ik weet niet of het er ene zal zijn of niet. Dat vind ik zo wat de fout, er heeft hier niemand ook maar een idee...ok, op fuiven zie je misschien ne keer wel wat passeren maar echt zware drugs, ik zou nie weten hoe dat het eruit ziet. Ze zouden daar gewoon ne keer beelden moeten van laten zien."* (leerlingen, school 2)

Als het aan de leerlingen ligt zou het ook allemaal een beetje meer choquerend mogen zijn.

*"Ja, en ook mensen die ervan gestorven zijn of doden en junkies en van die toestanden en van die aders die kapot zijn.*

*Zou dat nuttiger zijn?*

*Ja. Nu zien ze daar de gevolgen niet van. Al die mensen die komen zijn misschien innerlijk vreselijk zwak maar die zijn eigenlijk al genezen want anders zouden die niet komen. Dus die zien er al weer tamelijk gezond uit.*

*Ja, gewoon niet rond de pot draaien. Direct zeggen wat dat het is en wat er inderdaad de gevolgen van zijn en zo. Nu is dat allemaal wat verbloemd en zo, schoon kaderke rond gemaakt."* (leerlingen, school 2)

De leerlingen vinden de preventieve activiteiten voor de eerste graad meer geschikt voor de tweede graad.

*"Maar in die eerste jaren zijn ze veel te klein. Allez, ze zijn nog niet naar een fuif geweest, ze weten niet hoe dat dat eruitziet, wat er gebeurt. En dat is zo wel een beetje het probleem. Ze proberen van zo jong mogelijk al uw aandacht te vestigen op verschillende punten maar dan besef je het misschien nog niet goed.*

*Het zou beter zijn moesten ze dat een graad opschuiven."* (leerlingen, school 2)

Problemen i.v.m. leerlingenbegeleiding

De directeur wil dat de leerlingenbegeleiding op zijn school meer gedragen wordt door de leerkrachten en niet enkel door hemzelf en de graadcoördinator.

*"Wat we nu doen, moet denk ik uitgebreid worden naar leerkrachten toe. Allez, ik denk dat platform dat we nu hebben, dat het te summier is. Alleen ik en x doen daar wat rond."* (directie, school 2)

De leerlingen van school 2 hebben het gevoel dat het CLB niet aanwezig is op hun school. Ze vinden dat de directeur veel te veel de leerlingenbegeleiding op zich neemt, terwijl dat de taak van het CLB zou moeten zijn.

*"Dat is de directeur zijn taak niet. Die moet den boel allemaal regelen en wat meer achter de schermen. Als er iets is moet je daar kunnen bijgaan en moet je daar schrik van hebben. Tis ne directeur, dat mag nie gelijk uwe vriend zijn, als nen baas uwe vriend is...nen baas, daar moet ge schrik van hebben maar toch ook weer goed mee overeenkomen. De directeur neemt hier gewoon de rol van het CLB op zich, van psycholoog.*

*Ja, omdat diene van het CLB er nooit is. Moest den diene de moeite doen om naar deze kleine school ietske meer als enen dag op zeven nen halve dag te komen, dan zou den directeur die dinges niet moeten doen."* (leerlingen, school 2)

*"Maar ik vind, daarvoor is er dan een CLB, maar die zijn hier nooit.*

*Die zie je niet."* (leerlingen, school 2)

De leerlingen zijn over het algemeen wel tevreden over de opvang op school maar vinden het toch een probleem dat de directeur bijna de volledige begeleiding op zich neemt. Er is nood aan een onpartijdige derde.

*"Vinden jullie de opvang hier op school over het algemeen in orde?*

*Ja.*

*Ja, maar het probleem is dat het bij de directeur is.*

*Ik denk niet dat dat zijn taak is.*

*We zouden hier gewoon ne keer iemand moeten hebben mee wie dat we gewoon ne keer deftig kunnen praten. Iemand die ons niet kent, die niets van ons weet. Gewoon iemand tegen wie ge ne keer goed uw gedacht kunt zeggen zonder dat ge schrik hebt dat ge er later toch op gepakt wordt.*

*Dat CLB moet meer uitgewerkt worden.*

*Of andere organen.*

*Awel ja, ne psycholoog of zo.*

*Ofwel moet het CLB beginnen werken ofwel moet er een alternatief voor komen. Kdenk dat dat het belangrijkste is."* (leerlingen, school 2)

Problemen i.v.m. vrije uren en vrije tijd tijdens schooldagen

Een aangehaald probleem op school 2 dat minder direct met het drugbeleid heeft te maken maar toch het vermelden waard is, is de gebrekkige infrastructuur voor ontspanningsactiviteiten. Ook het feit dat bijna alle leerlingen van de tweede en derde graad de school verlaten tijdens de middagpauze (waardoor er veel leerlingen 'op café' gaan lunchen), vormt een probleem omdat het de aanzet kan zijn voor alcohol- en druggebruik.

*"Ik ga het ne keer zeggen. Op vrijdag is het voetbal. En vorige keer waren we met vijftig. Kan je al gaan raden wat dat is? Met vijftig ginder op dat pleintje staan voetballen. Allez, er is altijd wel iets maar soms is het niet voor u en als het dan voor u is ben je met te veel of zo van die dingen.*

*Die sfeer dat ge dan hebt op café, daar voel je je dan wel rustig. Dat hij dat creëert hier op school in een klaslokaal of het één of ander. Dan heb je juist dezelfde sfeer als op café maar daar weet ge wat de leerlingen drinken, daar weet ge wat ze doen, daar zijt gij eigenlijk de cafébaas.*

*Of bijvoorbeeld picknicktafels op de speelplaats zetten of zo. We hebben hier zo een groot speelplein en eigenlijk kunt ge daar niet veel doen."*

*"En tis ook, als ge nu naar het vierde, vijfde en zesde kijkt voor in de refter te eten...onder de middag, kdenk dat er van het zesde twee mensen zijn dat hier op school blijven. Van het vijfde maar een stuk of vijf. Waar gaan ze naartoe? Allemaal naar huis? Dat is niet waar, die gaan op café of ergens anders.*

*Nee, tis zelf omgekeerd, wie dat buiten mag, kan niet meer binnen. Dus als er iemand is die gewoon efkes iets moet gaan halen en terug, die kan gewoon niet meer naar binnen. Die poort is vast, ge kunt niet meer binnen, dat is toch...*

*In andere scholen is het ook met chipkaarten dat ze werken. Dat is misschien overdreven maar dan hebt ge wel meer controle daarover en dat is bij ons wel niet."* (leerlingen, school 2)

**School 3**

Problemen i.v.m. controle

Een eerste knelpunt op school 3 is een gebrek aan overzicht op school, waardoor de controle op druggebruik wordt bemoeilijkt.

> *"Wij hebben hier een probleem, wij zijn een open campus dus we hebben heel veel ingangen en uitgangen wij hebben heel weinig overzicht over onze school en af en toe gebeurt het dat er effectief een dealer aan de schoolpoort stond en dat hij dus loopjongens gebruikt vanuit onze school om de drugs binnen te brengen in onze school. En dat is ons probleem, wij hebben geen overzicht, wij kunnen dat niet snel genoeg zien."* (leerkracht, school 3)

De leerlingen hebben het gevoel dat er over het algemeen weinig controle is op school.

> *"Ik denk dat ze een beetje meer hun ogen moeten ophouden, in de gangen en op de koer.*
>
> *In de WC's.*
>
> *Zeker in de kelder, boven niet, maar zeker in de kelder."* (leerlingen, school 3)
>
> *"Er is één uitgang waar ze staan en er zijn vier uitgangen.*
>
> *Je kunt hier altijd ontsnappen, desnoods over een draad."* (leerlingen, school 3)

(Communicatie)problemen met allochtone ouders en leerlingen

Het contact met de ouders verloopt niet goed vanwege de cultuur- en taalbarrière.

> *"Oudercomité hebben we niet, en dat is waarschijnlijk voor een stuk te wijten aan de stijgende populatie van migrantenkinderen, in de eerste graad waar de betrokkenheid van die mensen zéér laag is. De drempel naar de school is te groot. Wij proberen daar iets aan te doen om die mensen daar meer bij te betrekken, maar er is vooral een serieuze taalbarrière. Ge kunt met die mensen niet praten. Die vaders hebben wat noties van het Frans, maar over het algemeen met de moeders is dat bijzonder moeilijk."* (directie, school 3)
>
> *"Het geeft uiteraard problemen. Op het moment dat er dus met die leerlingen druggebruik geconstateerd wordt, dat er een communicatieprobleem is. Als we daar met die ouders moeten in conversatie gaan en uitleggen wat onze bezorgdheid is, gaat dat een stuk moeilijker. En dan hoe minder die communicatie functioneert, hoe minder de kans is op een succesvolle begeleiding van de jongere. De jongere wordt gestimuleerd om te gaan naar die begeleiding. De ouders staan er dus niet 100% achter. Ook soms door het feit dat de ouders, raar om zeggen, hun kind verloren zijn. De jongen van 15-16 jaar is baas in huis. Hij tekent dus de krijtlijnen uit. En daar heb je dus problemen."* (directie, school 3)

Problemen tussen allochtonen en autochtonen worden aangehaald als een knelpunt omdat ze een negatief effect zouden hebben op de sfeer op school.

> *"Af en toe wel zijn hier wel problemen tussen de autochtonen en allochtonen hoor.*
>
> *Welke problemen zijn dat dan ?*
>
> *Pesterijen tot racisme toe ja.*

*Is dat in de twee richtingen ?*

*In de twee richtingen jaja."* (leerkracht, school 3)

*"Meer en meer vreemdelingen komen binnen en je voelt...*

*In negatieve zin?*

*Ja.*

*Zelfs leerkrachten zijn er bang van. Ze worden bedreigd en zo.*

*Ja, ge moogt er niet naar kijken of ge hebt direct..."* (leerlingen, school 3)

Communicatieproblemen

Er is weinig feedback naar leerkrachten toe na doorverwijzing van één van hun leerlingen.

> *"Ik zou daar heel graag informatie over hebben, over de opvolging en de navolging van die leerling want die gaan dan in therapie, die komen dan daarna naar school of tijdens de therapie gaan ze naar school maar hoe moeten wij daar dan op reageren, moeten wij iets doen, moeten wij juist niets doen. Dat weten wij dus niet."* (leerkracht, school 3)

Leerkrachten krijgen niet genoeg kans om hun moeilijkheden en onzekerheden te bespreken. Dit zou vooral zo zijn door slechte communicatie en een slecht contact tussen de leerkrachten en de algemeen directeur.

> *"Ik denk dat de leerkrachten soms te weinig gehoord worden dus ze gaan dan wel aan de klaagmuur gaan staan maar ze worden ofwel niet au serieus genomen ofwel gewoon wegens geen tijd of niet interessant genoeg afgewimpeld. Dat is nu wel gevaarlijk wat dat ik zeg, maar het is wel zo.*
>
> *Hoe is de communicatie tussen de leerkrachten en de directie hier op school ?*
>
> *Die loopt niet zo goed. Communicatie is beneden alle peil. Dit is ook gebleken bij de doorlichting onlangs, dat er veel zaken mank lopen is door gebrek aan communicatie. Dat is hier wel een heel groot minpunt. (...) Ik denk dat er een slechte verstandhouding is tussen directie en personeel. Ik denk als je een directie hebt en een leerkrachtenteam die eigenlijk goed samenwerken dat dit al heel veel van de problemen gaat oplossen."* (leerlingenbegeleidster, school 3)

Gebrekkige betrokkenheid van de leerkrachten

De leerkrachten van school 3 zouden volgens de leerlingenbegeleidster actiever moeten meewerken aan de leerlingenbegeleiding en minder snel leerlingen met problemen doorverwijzen naar het CLB.

> *"Is het CLB hier goed geïntegreerd ?*
>
> *Ja, maar ik denk dat de leerkrachten de werking van het CLB verkeerd zien. Als er problemen zijn met leerlingen van allerlei aard worden ze nogal gemakkelijk doorgeschoven naar het CLB zonder dat de leerkrachten eerst zelf gaan proberen of kijken wat ze kunnen doen. Dus het CLB is zo een beetje de vuilbak. (...) De leerkrachten zijn hier zo een beetje laks vind ik op dat vlak. Zo van ga naar het leerlingensecretariaat ze zullen het daar wel oplossen of ga*

*naar het CLB."* (leerlingenbegeleidster, school 3)

Vraag naar informerende en sensationele drugpreventieactiviteiten bij de leerlingen

De leerlingen van school 3 willen meer gedetailleerde produktinformatie en zien een meer choquerende aanpak als nuttiger en effectiever.

> *"Dat iemand drugs meebrengt, dat we dat eens zien. Gewoon informatief zeggen 'dit is dat'."* (leerlingen, school 3)
>
> *"Of dat ze der eens uitpakken uit de groep van we hebben een vermoeden van den diene en diene dat die gebruiken en dat ze diene groep eens meepakken en eens echt van die zware gevallen onder het oog zien wat voor gevaar het is. Dat je eens wakker wordt geschud."* (leerlingen, school 3)

**School 4**

(Communicatie)problemen bij begeleiding, opvang en doorverwijzing

De feedback naar leerkrachten toe na doorverwijzing van leerlingen ligt moeilijk.

> *"Vermoeden van gebruik is iets heel delicaats. En ik denk ook dat als leerkrachten iets melden ze dan het gevoel krijgen achteraf dat ze er dan niets meer over horen. Het ligt delicaat hé.* (CLB, school 4)

Het detecteren van signalen die wijzen op druggebruik is moeilijk, vooral voor oudere leerkrachten.

> *"Het detecteren is zowiezo al moeilijk. Eigenlijk de meeste van de leerkrachten kennen het niet. Dat zal misschien verbeteren als er een reeks jongere leerkrachten komt, maar zeker de ouderen kennen dat niet. En de grootste moeilijkheid vind ik ook : 'wanneer ben je zeker ?'"* (directie, school 4)

Het verwittigen van de ouders bij vaststelling van druggerelateerde problemen wordt gepercipieerd als een delicate zaak.

> *"Daaraan vasthangend, wanneer verwittig je de ouders ? Dat vind ik het moeilijkste. Als het zo is, en je weet het, en je verwittigt ze niet. Dan ga je als school in de fout. Maar als je vermoedens hebt, maar het is zo niet, en je belt wel naar de ouders, dan veroorzaak je nodeloos paniek. Wanneer zet je die stap?"* (directie, school 4)

De geïnterviewde leerlingen van school 4 weten niet echt bij wie ze terecht zouden kunnen moesten ze met een (delicaat) probleem zitten.

> *"Moest je iets kunnen verbeteren aan het drugbeleid, aan wat denk je dan ?*
>
> *Gewoon dat we in alle anonimiteit en sereniteit onze mening kunnen uiten mochten we problemen met drugs of vrienden hebben. Gewoon die zekerheid. Als we daar nu mee geconfronteerd worden, weten we gewoon niet waar we daarmee naartoe moeten gaan.*
>
> *Het is totaal niet duidelijk tot wie je je kan wenden in vertrouwen.*

*Meer over het CLB, daar meer informatie over geven, in plaats van over drugs zelf. Meer van naar waar ge naartoe kunt als je problemen hebt. En niet van wat zijn de problemen."* (leerlingen, school 4)

Problemen i.v.m. het schoolklimaat

De leerlingen ervaren de sfeer op school als redelijk afstandelijk en onpersoonlijk.

*"Het is hier gewoon de manier van omgaan. Het is niet direct van 'hey, gij zijt mijne vriend, kom maar af'. Het is redelijk afstandelijk. Er wordt ook altijd algemeen gesproken. Ze komen nooit rechtstreeks bij u. Er wordt altijd gesproken over 'het probleem'.*

*Ze zijn niet persoonlijk genoeg.*

*De school zit nu al over zijn capaciteit van leerlingen, dus daarmee dat ze het zowat algemeen houden zeker?"* (leerlingen, school 4)

Problemen i.v.m. het schoolreglement

Het schoolreglement zou in een meer praktische en werkbare vorm moeten uitgeschreven worden, met duidelijkere richtlijnen. Het zou ook meer in de taal van de leerlingen moeten geschreven zijn.

*"Het is nog niet praktisch genoeg uitgeschreven. Daar zitten dikwijls problemen. Maar dat komt dus. We hopen dat dat goedkomt. Nu is het een beetje boven ons hoofd geschreven. De richtlijnen moeten duidelijker zijn en werkbaarder. (...) Dat moet nog meer uitgeschreven worden zodanig dat het meer toegespitst is naar leerlingen toe. En ook meer in een taal die de leerlingen ook begrijpen. Want ik denk dat dat nu niet altijd het geval is. Ik moet zelf al de tekst twee keer lezen als ik een besluit moet nemen daaromtrent. Dus...het moet meer in de leerlingentaal en concreter uitgeschreven worden."* (graadcoördinator, school 4)

**School 5**

Onduidelijkheid van de regels

De CLB-verantwoordelijke van school 5 vindt dat het drugbeleid niet genoeg is gespecifieerd. Deze persoon heeft ook het gevoel niet echt betrokken te zijn bij allerlei beslissingen die genomen worden door de directie.

*"Het drugbeleid hier op school is niet gespecifieerd"* (CLB, school 5)

*"De laatste vier jaar sinds die verandering van het CLB zijn wij teruggedrongen op het beslissingsniveau. Het was eigenlijk een stap terug."* (CLB, school 5)

Belang van een goede probleemanalyse ingeval van probleemsituaties

De directeur wijst op het belang van een rustige probleemanalyse wanneer de school wordt geconfronteerd met leerlingen met (zware) problemen.

*"Eén van de grote knelpunten is als je inderdaad met iets geconfronteerd wordt, niet dat wij al met zware dingen geconfronteerd geweest zijn, is van niet in paniek te slaan dus van altijd rustig de dingen te bekijken en te proberen op het gehele plaatje zicht te krijgen, wie is de*

*leerling en waar komt de leerling vandaan en hoe verhoudt hij zich tot andere leerlingen en hoe is de gezinssituatie. Dat is het voornaamste."* (directie, school 5)

Problemen i.v.m. het schoolklimaat

De leerlingen zijn niet tevreden over de opvang op hun school. Ze wijten dit o.a. aan de eerder afstandelijke en prestatiegerichte sfeer op school.

*"Is er hier over het algemeen een goede opvang?*

*Neen, niet écht.*

*Ik vind ook van niet.*

*Aan wat ligt dat denk je, die mindere opvang?*

*Je hebt scholen waar ze héél vertrouwd met elkaar omgaan, maar hier is dat écht afstandelijk. Soms willen ze dingen niet zien. Ik heb dat bij vrienden meegemaakt, dat er iets was, en iedereen had dat wel door, en elke leerkracht zag dat wel, maar er werd niets gedaan. Ik vond dat redelijk erg. Iedereen ziet dat, maar niemand reageert. Uiteindelijk is er weinig hulp geweest van school. Volgens mij zijn ze meer bezig met datgene wat we moeten kennen. Prestatiegericht."* (leerlingen, school 5)

*"Ik vind niet dat er een goede band is tussen leerlingen en leerkrachten. Ik heb bijvoorbeeld gehoord dat er in een andere school een spel gedaan werd waar de leerkrachten meededen. Dat zou hier nooit kunnen."* (leerlingen, school 5)

Communicatieproblemen bij begeleiding en doorverwijzing

De relatie tussen leerkrachten en het CLB blijkt niet optimaal te zijn volgens de twee geïnterviewde leerkrachten van school 5. Ook willen zij meer op de hoogte gehouden worden van begeleidingen van leerlingen.

*"Hoe is de communicatie en samenwerking tussen leerkrachten en CLB?*

*"Ik ga eerlijk zeggen, dat ligt moeilijker. Ik ga er geen doekjes om winden. (…) En het loopt daar af en toe toch wel fout wat afspraken betreft. En ook qua opvolging. (…) Daar zou verbetering in kunnen. Een striktere opvolging zou er volgens mij moeten inkomen. Dat wij meer weten van wat gebeurt er, wat zal er volgen. Wat hebt ge écht concreet gedaan."* (leerkrachten, school 5)

De geïnterviewde leerkrachten zouden meer informatie willen krijgen over de begeleiding van leerlingen d.m.v. een concreet stappenplan waarin de begeleidingsprocedure wordt uiteengezet.

*"(…) Je zou kunnen zeggen, mocht er dus een stappenplan zijn, dan weet iedereen van 'dat zal het vervolg zijn', en dat is er dus niet echt. Maar dat is niet echt een moeilijkheid, vind ik. Misschien een tekortkominkje ergens."* (leerkrachten, school 5)

**School 6**

<u>Problemen i.v.m. de selectie van drugpreventieactiviteiten</u>

De directeur van school 6 vindt het moeilijk om te kiezen uit het ruime aanbod van preventieve activiteiten.

> *"Er is héél veel aanbod van preventie. En het is héél moeilijk om daar uw weg in te vinden. Er is héél veel aanbod, maar het ene is een opleiding die drie dagen duurt, het ander is dan bijvoorbeeld in het weekend, het ander is een beurs, ge moet daar dus in kiezen en dan ook de vraag : 'wie stuur je waar naartoe?'. Dat vind ik zéér moeilijk."* (directie, school 6)

<u>Problemen i.v.m. de coördinatie van het drugbeleid</u>

De directeur mist een coördinator die meer tijd in het drugbeleid zou kunnen steken.

> *"Ik mis een coördinator die daar meer tijd zou kunnen insteken. Want die godsdienstleraar, die heeft daar 2 uurtjes per week voor en die moet dus alles doen, individuele gesprekken, die vergaderingen, alles. En dat is een mankement. Eigenlijk zou het ideaal zijn, iemand die bijvoorbeeld 10 of 12 uur heeft, om zich een keer bezig te houden met alles wat binnenkomt aan informatie en goed kijken, gaan we daarop in, en wie gaat daarop in enz..*
>
> *Is dat niet mogelijk?*
>
> *We hebben geen uren. We moeten dat allemaal uit ons lestijdenpakket nemen. Dus eigenlijk is dat voor mij zo vast als iets, men heeft nu GOK-uren. We hebben 78 GOK-uren, binnen die GOK-uren zou je bijna iemand moeten kunnen vrijstellen om specifiek daarrond te werken."* (directie, school 6)

<u>Communicatieproblemen</u>

De algemene communicatie op school verloopt soms moeilijk doordat de school bestaat uit verschillende gedecentraliseerde afdelingen.

> *"Ge krijgt dan bijvoorbeeld magnifieke brochures, met CD-rom bij, over uitstappen, studiereizen enz. maar daar hebben we dan maar één van. Nu heb ik hier iemand verantwoordelijk gesteld, en die houdt dat bij en verspreidt dat dan naar de andere afdelingen. Maar ik moet dat wel af en toe controleren."* (directie, school 6)

<u>Problemen met de ouders</u>

Preventieve activiteiten voor ouders trekken niet veel volk aan. Er zijn veelal meer leerkrachten dan ouders aanwezig. Sommige ouders blijken tegenwoordig ook niet zo zwaar te tillen aan druggebruik bij hun kinderen en andere ouders zouden bovendien gedomineerd worden door hun kroost.

> *"Waarom vindt u ouders een moeilijke groep?*
>
> *Het is een feit als je iets inricht, rond druggebruik, je krijgt héél weinig volk. Dat is mijn ervaring en ook blijkbaar van vele collega's. Je richt zoiets in, er zijn meer leerkrachten dan ouders."* (directie, school 6)

*"Is er veel contact met ouders ?*

*Minder. Niet onze fout. We doen ons best om ouders uit te nodigen naar allerlei activiteiten. Er zijn regelmatig ouderavonden, maar dat heeft minder en minder succes. De mensen die 'goede kinderen of leerlingen' hebben, die komen graag eens af. Maar de echte probleemgevallen, zelfs op uitnodiging, minder en minder. Dat is jammer."* (leerkracht, school 6)

*"Maar wat die ouders betreft, ik vind dat eigenlijk een héél belangrijke groep, maar ik vind dat die groep zich ook de laatste jaren, zich helemaal anders is gaan opstellen. Dat zij soms eigenlijk gewoon aan ons komen zeggen : 'jamaar, waar maken jullie je druk om, iedereen doet dat toch?'. En dan heb je ook de situaties, maken we hier ook mee, met ouders die compleet gedomineerd worden, die bestolen worden, die gechanteerd worden door hun druggebruikende kinderen."* (directie, school 6)

<u>Problemen door een inconsistent drugbeleid</u>

Het detecteren van druggebruik (cannabis) op school wordt bemoeilijkt door het feit dat leerlingen van de derde graad mogen roken op school.

*"Maar wij hebben hier wel, ik heb dat overgenomen, in de derde graad mogen ze roken. En dan kan je het niet meer zien. Op dat vlak is dat wel een nadeel."* (directie, school 6)

<u>Problemen met meerderjarige leerlingen</u>

Een probleem blijkt ook de begeleiding van echt zware gevallen te zijn, zeker als ze meerderjarig zijn.

*"Wat ik vind, waar je totaal op afknapt is, als je een zwaar drugprobleem hebt. Iemand met een zwaar drugprobleem, dan weet ge niet waar ge daarmee naartoe moet. Iemand die ambulant langs geen kanten niet meer kan geholpen worden, dat moet je eerst proberen, dat is volledig op basis van vrijwilligheid. Als ge merkt dat die tegen zijn goesting komt, zegt ge dat ook tegen hem. 'Dan moet ge niet komen, dan kunnen we met u niet werken'.*

*Gebeurt dat soms ?*

*Ja. En dan zie je die gasten en ge kunt dan zeggen 't'is niet meer voor ons', maar als dat dan 18-jarigen zijn, dan zie je die zo naar beneden glijden. Wij proberen daar nog een paar dingen mee te doen, dat gaat niet, en die blijft thuis. Ge hoort daar niets meer van, dat is dus gedaan. Maar dat zijn vogels voor de kat. En daar vind ik, ik heb niet de indruk dat ik daar dan nog iets moet voor doen."* (directie, school 6)

<u>Vraag naar informerende drugpreventieactiviteiten bij de leerlingen</u>

De leerlingen van school 6 zijn over het algemeen tevreden over het drugbeleid van hun school, alhoewel meer gedetailleerde productinformatie (bijvoorbeeld over xtc) welkom is.

*"Zijn er bepaalde knelpunten?*

*Niet echt.*

*Zo nog wat meer specifiek over xtc en zo, hoe dat eruitziet en de gevaren*

*en zo."* (leerlingen, school 6)

**School 7**

<u>Redenen voor het gebrekkige drugbeleid</u>

Het grootste knelpunt op school 7 is de financiering (van het drugbeleid). Er is een gebrek aan geld waardoor drugpreventie en preventieve activiteiten op school niet mogelijk zijn.

> *"Maar ik moet zeggen, één van de moeilijkheden is dat wij geen rijke school zijn en dat de leerlingen of toch een aantal ervan problemen hebben om te betalen. Dat wil zeggen als wij een verslaafde naar hier moeten halen...dat kost geld hé.*
>
> *Zijn er geen subsidies mogelijk?*
>
> *Nee. Toch niet dat ik weet."* (directie, school 7)

Het feit dat veel leerlingen van de school afkomstig zijn uit een kansarm milieu is één van de redenen waarom er geen drugbeleid op school is.

> *"Waarmee heeft het nog te maken dat er hier nog geen beleid is?*
>
> *Door het feit dat veel leerlingen uit een kansarm milieu komen"* (directeur, school 7)

Het opsporen van (drug)problemen bij leerlingen is moeilijk omdat de leerlingen er niet willen over praten op school, ook uit angst voor sanctionerende maatregelen.

> *"Het probleem is meestal dat ze daar toch niet over spreken hoor. Dus ze gaan dat op alle mogelijke manieren ontkennen. Waarom? Omdat ze dan waarschijnlijk denken dat dat automatische verwijdering van de school is."* (directie, school 7)
>
> *"Ik denk één van de moeilijkheden is opsporen waar de problemen zitten. Men gaat daar zeker niet open over doen, de leerlingen toch zeker niet. En dat is één van de problemen.*
>
> *Komt het echt nooit naar boven ? Bij het CLB?*
>
> *Die hebben hun beroepsgeheim."* (directie, school 7)

Er zijn geen GOK uren voor drugpreventie voorzien.

> *"Het probleem is met die GOK uren... Er zijn hier geen uren daarvoor voorzien. Op papier wel maar...Dat is volgens bepaalde criteria met de ouders en zo en voor onze school zijn er daar geen uren voor vrijgemaakt."* (directie, school 7)

<u>Problemen met de ouders</u>

Bij drugdelicten is het contacteren van de ouders een delicate kwestie.

> *"Maar met drugs ligt het altijd moeilijk om de ouders te contacteren omdat het niet wordt aanvaard. En ook kijken ze vaak niet om naar hun kinderen of ze hebben er geen vat op."* (directie, school 7)

Vraag bij leerlingen naar drugpreventie

De leerlingen hebben het gevoel dat ze niet genoeg worden geïnformeerd over drugs. Ze willen ook meer buitenschoolse activiteiten en meer informatie over de begeleiding van leerlingen met problemen.

> *"Voor de rest krijgen we hier niet echt veel informatie.*
>
> *Mag het meer zijn?*
>
> *Ja."* (leerlingen, school 7)
>
> *"Meer uitstappen ook of zo.*
>
> *En dat we ook eens van iets weten als er iets gebeurt met een leerling. Vorig jaar zat er iemand bij ons in de klas en ik weet dus niet wat ze ermee gedaan hebben. Of ze die geholpen hebben of zo?"* (leerlingen, school 7)

Communicatieproblemen

De relatie directie-leerkrachten en directie-leerlingen vlot niet waardoor ook de communicatie niet goed verloopt.

> *"Is er hier voldoende kans voor leerkrachten om hun moeilijkheden te bespreken?*
>
> *Nee. Tegenover de directeur gaat dat niet. Daarin is hij een beetje... Zijn probleem is zijn communicatie, hij kan niet communiceren. Dat is een ramp. Hij wil misschien iets positief zeggen maar het komt er negatief uit."* (leerlingenbegeleidster, school 7)
>
> *"De directeur is hier echt wel een probleem."* (leerlingen, school 7)

### *2.5. Conclusies*

In zeven Oost-Vlaamse secundaire scholen werden interviews met directieleden, leerkrachten, leerlingen en in sommige gevallen ouders gevoerd met het oog op het in kaart brengen van het drugbeleid op school. Voor de analyse van de inhoud van het drugbeleid op school werd gebruik gemaakt van het 'Drugs Op School'-raamwerk (DOS) van de VAD. DOS is een open raamwerk voor het werken aan de drugproblematiek op school. Het biedt een aantal handvaten voor de eigen invulling van een drugbeleid in de scholen. Voor de analyse van de mate van implementatie van het drugbeleid op school werd gebruik gemaakt van het model van van der Vegt en Pepels (1991).

Uit de interviews en uit de ingezamelde schoolreglementen kunnen volgende conclusies getrokken worden t.a.v. de inhoud en de actoren van het drugbeleid op school:

- Uitgezonderd in één school, zijn er in alle scholen structuren, organen, en/of samenwerkingsakkoorden aanwezig die wijzen op aandacht voor de drugproblematiek op school. Onder drugproblematiek worden steeds de illegale drugs begrepen, echter niet altijd alle legale drugs. Dit uit zich o.a. in het schoolreglement: in sommige scholen zijn regels voor roken en het gebruik van medicatie op school expliciet opgenomen in het schoolreglement, in andere scholen is dit niet het geval.

- In alle scholen ligt de klemtoon in het drugplan voornamelijk op begeleidende maatregelen en niet op sanctionerende maatregelen.

- Het schoolreglement geeft in alle gevallen de grenzen voor het gebruik aan, nl. geen gebruik van (il)legale drugs op school (met uitzondering van één school waar door de oudste leerlingen mag gerookt worden). Met uitzondering van één school, worden in geen van de gevallen situaties (vb. schoolfeesten) of plaatsen (vb. stageplaatsen) gespecifieerd waar druggebruik wel toegelaten wordt.

- Uitgezonderd in één school waar de pijler 'opvoeding' niet is ingevuld, is er in alle scholen een invulling van de drie pijlers van een drugbeleid op school ('plan', 'interventie' en 'opvoeding'). De mate van invulling van deze peilers verschilt echter sterk van school tot school.

- Het drugplan is op alle scholen minimaal geformaliseerd. Dit uit zich, uitgezonderd in de twee scholen met een in het schoolreglement opgenomen stappenplan, in een beperkte aandacht voor het onderwerp 'drugs' in het schoolreglement.

- In slechts drie scholen is een uitgeschreven stappenplan aanwezig met informatie over de te volgen strategie bij vermoeden en/of vaststelling van druggebruik op school. In twee scholen is het stappenplan opgenomen in het schoolreglement.

- In alle scholen behalve één wordt aangegeven dat in elke graad een aangepast pakket educatieve interventie wordt gegeven. In geen van de gevallen kon echter een expliciete visie achter deze opvoedingscomponent achterhaald worden. In vier scholen wordt vnl. in de eerste graad een competentiegericht pakket gebruikt dat over meerdere weken en lessen geïmplementeerd wordt, in de andere gevallen gaat het over éénmalige initiatieven (gastsprekers, drugpreventiedag, …). In de meeste gevallen is er sprake van een opportunistische aanpak m.a.w. daar waar een aantal mogelijkheden gezien worden om een les in te lassen wordt daarop ingespeeld. Enkel in één school is er sprake van een zekere continuïteit van drugpreventie doorheen het schooljaar.

- In vier scholen is er een werkgroep aanwezig die zich toespitst op leerlingenbegeleiding. Ook druggerelateerde problemen worden in deze werkgroep besproken. In twee scholen is een werkgroep aanwezig die zich enkel met de drugproblematiek inlaat.

- In alle scholen is slechts een beperkte groep van actoren (directie, CLB, graadcoördinatoren en/of een beperkt aantal leerkrachten) goed op de hoogte van het beleid inzake drugs op school en de begeleiding die er deel van uit maakt. Van de andere actoren wordt vooral verwacht dat ze een signaleringsfunctie vervullen. In de meeste gevallen is het opteren voor een beperkte groep van actoren een expliciete keuze. Men wil nl. vermijden dat drugproblemen op een 'amateuristische wijze' worden aangepakt. De terugkoppeling van wat met de 'gesignaleerde leerlingen' uiteindelijk gebeurt naar de leerkracht die een probleem opmerkte is in de meeste gevallen minimaal.

- De rol van het CLB m.b.t. interventie verschilt sterk van school tot school. Op twee scholen houdt het CLB zich niet rechtstreeks bezig met de begeleiding van leerlingen met druggerelateerde problemen.

- De leerlingenraad voor zover aanwezig en goed uitgebouwd heeft enkel een adviesfunctie en speelt geen expliciete rol in het drugbeleid. Enkel op één school hebben alle bevraagde leerlingen het gevoel betrokken te zijn bij het beleid.

- De betrokkenheid van de oudervereniging (voor zover aanwezig) bij het drugbeleid is minimaal. Ouderverenigingen kunnen een adviesfunctie vervullen.

- Op alle scholen, behalve één, zijn er contacten met externe organisaties in verband met drugproblemen op school. In sommige gevallen wordt zelfs zeer sterk gesteund op deze externe organisaties voor de begeleiding van leerlingen waardoor een groot deel van de verantwoordelijkheid afgestaan wordt aan deze organisaties.

Voor wat betreft de implementatie kunnen volgende conclusies getrokken worden:

- Op alle scholen is in zekere mate 'zorg voor competentie' aanwezig. Leerkrachten en andere actoren hebben de mogelijkheid om bijscholingen te volgen of materiaal aan te kopen. De 'kwaliteit' van deze zorg of 'concern' kon echter, net zoals de andere 'concerns' overigens, niet nagegaan worden in deze studie.

- In één school is er duidelijk een tekort aan 'zorg voor organisatie' en 'zorg voor samenhang'. Er zijn geen duidelijke verantwoordelijken voor het drugbeleid op school.

- In zes van de zeven scholen is er een voldoende mate 'zorg voor beleidskoppeling', vooral door de directe betrokkenheid van de directie bij het drugbeleid op school. In vijf scholen is het drugbeleid reeds enkele jaren uitgebouwd en kan men spreken van institutionalisatie van het beleid, het heeft zijn vaste plaats gevonden in de normale gang van zaken op school en het wordt aanvaard door de verschillende actoren. In één school is het beleid nog in opbouw, in een andere school is er nauwelijks sprake van enige beleidskoppeling.

Voor wat betreft de gesignaleerde knelpunten kunnen volgende conclusies getrokken worden:

- Het opvangen van signalen die wijzen op (onverantwoord) druggebruik wordt door vrijwel alle actoren, in het bijzonder de leerkrachten, als heel moeilijk bestempeld en vormt een knelpunt in alle scholen. Op dit vlak blijkt er duidelijk een gebrek aan competentie te zijn. Ook een gebrek aan produktinformatie is een meermaals aangehaald probleem.

- Uigezonderd in één school, werd in geen enkele school een gebrek aan samenwerking en begeleiding door externe organisaties gemeld of vastgesteld.

- Verder worden in alle scholen diverse knelpunten gesignaleerd afhankelijk van hun specifieke situatie of specifieke invulling van het drugbeleid. Elk van de gekozen invullingen en implementatie van een drugbeleid op school blijkt in de praktijk op een aantal problemen te stuiten wat erop wijst dat in alle scholen het drugbeleid nog kan geoptimaliseerd worden

# LITERATUURLIJST


Backer, T.E. (1991). *Drug Abuse Technology Transfer*. National Institute on Drug Abuse. MD: Department of Health and Human Services.

Bal, S., Damen, V., Stevens, V., & Van Oost, P. (1996-1997). De introductie en implementatie van vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs: een instrument voor procesevaluatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Beleid, 6,* 383-394.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bosworth, K., Gingiss, P.M., Potthof, S., & Roberts-Gray, C. (1999). A Bayesian model to predict the success of the implementation of health and education innovations in school-centered programs. *Evaluation and Program Planning, 22,* 1-11.

Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E.M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodel cognitive-behavioral approach: Results of a three-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58,* 437-446.

Botvin, G.J., & Botvin, E.M. (1992). Adolescent tobacco, alcohol, and drug use: Prevention strategies, empirical findings, and assessment issues. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 13,* 290-300.

Botvin, G.J., & Dusenbury, L. (1998). Substance abuse prevention and the promotion of competence. In L.A. Bond & B.E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 146-178). London: Sage Publications.

Botvin, G.J., & Tortu, S. (1993). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. In R.H. Price et al. (Eds.), *14 ounces of prevention* (pp. 98-110).Washington: American Psychological Association.

Botvin, G.J. (1999). Adolescent drug abuse prevention: current findings and future directions. In M.D. Glantz & C.R. Hartel (Eds.), *Drug abuse. origins & interventions* (pp. 285-308). Washington: American Psychological Association.

Botvin, G.J. (2000). Preventing drug abuse in schools. Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors, 25,* 887-897.

Brink, S.G., Basen-Engquist, K.M., O'Hara-Tompkins, N.M., Parcel, G.S., Gottlieb, N.H., & Lovato, C.Y. (1995). Diffusion of an effective tobacco prevention program. Part 1: Evaluation of the dissemination phase. *Health Education Research, 10,* 283-295.

Brink, S.G., Levenson-Gingiss, P., & Gottlieb, N.H. (1991). An evaluation of the effectiveness of a planned diffusion process: The smoke-free class of 2000 project in Texas. *Health Education Research, 6,* 353-362.

Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on school adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60,* 56-63.

Csincsak, M., Blieck, A., Damen, V., & Van Oost, P. (1994). Verspreiding, verwerking en gebruik van maatschappelijke informatie in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 10,* 328-339.

Dane, A.V., & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18,* 23-45.

Dijker, A., Van Dongen, M., & Brug, J. (2000). Evaluatie van gezondheidsvoorlichting. In J. Brug et al. (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak* (pp. 133-158). Assen: Van Gorcum.

Dijkstra, M., DeVries, H., Parcel, G.S. (1993). The linkage approach applied to a school-based smoking prevention program in the Netherlands. *Journal of School Health, 63*, 339-342.

Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage Publications.

Edmundson, E., Luton, S., McGraw, S., Kelder, S., Layman, A., Smyth, M., Bachman, K., Perdersen, S. and Stone, E. (1994). CATCH: classroom process evaluation in a multicenter trial. *Health Education Quarterly, 2,* S27-S50.

Elias, M.J., & Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: Education approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70,* 186-190.

Elias, M. J., & Kress, J. S. (1994). A critical thinking approach to health promotion and problem prevention: Social decision making and life skills development in the middle school. *The Journal of School Health, 64,* 62-66.

Ferrence, R. (1996). Using Diffusion Theory in Health Promotion: The Case of Tobacco. *Canadian Journal of Public Health, 87,* S24-S27.

Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Gingiss, P.L. (1992). Enhancing program implementation and maintenance through a multiphase approach to peer-based staff development. *Journal of School Health, 62,* 161-166.

Gingiss, P.L., Gottlieb, N.H., & Brink, S.G. (1994). Measuring cognitive characteristics associated with adoption and implementation of health innovations in schools. *American Journal of Health Promotion, 8,* 294-301.

Gingiss, P.L. (1993). Peer coaching: Building collegial support for using innovative health programs. *Journal of School Health, 63,* 79-85.

Goodman, R.M., & Steckler, A. (1989). A model for the institutionalisation of health promotion programs. *Family & Community Health, 11,* 63-78.

Goodman, R.M., & Steckler, A. (1989). A framework for assessing program institutionalisation. *The International Journal of Knowledge Transfer, 2,* 52-66.

Goodman, R.M., McLeroy, K.R., Steckler A.B., & Hoyle, R.H. (1993). Development of level of institutionalisation scales for health promotion programs. *Health Education Quarterly, 20,* 161-178.

Green, L.W., & Johnson, J.L. (1996). Dissemination and utilization of health promotion and disease prevention knowledge: Theory, research and experience. *Canadian Journal of Public Health,* S11-S17.

Hansen, W.B. (1992). School-based substance abuse prevention: A review of the state of the art in curriculum. *Health Education Research, 7,* 403-430.

Jansen, T., & van der Vegt, R. (1990). De institutionalisering voorbij: over de duurzaamheid van vernieuwingen in school. *Pedagogisch Tijdschrift, 3,* 140-151.

Kealey, K.A., Peterson, A.V., Gaul, M.A., & Dinh, K.T. (2000). Teacher training as a behavior change process: Principles and results from a longitudinal study. *Health Education & Behavior, 1,* 64-81.

King, L., Hawe, P., & Wise, M. (1998). Making dissemination a two-way process. *Health Promotion International, 13,* 237-244.

Kolbe, L.J., Iverson, D.C., Kreuter, M.W., Hochbaum, G. & Christensen, G. (1981). Propositions for an alternate and complementary health education paradigm. *Health Education, 12,* 24-30.

Margo, D., De Vries, H., & Parcel, G. (1993). The linkage approach applied to a school-based smoking prevention program in the Netherlands. *Journal of School Health, 63,* 339-354.

McBeath, C. (1997). A strategy for curriculum dissemination. *Issues in Educational Research, 7,* 53-67.

McCormick, L.K., Steckler, A.B. & McLeroy, K.R. (1995). Diffusion of innovations in schools: a study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion, 9,* 210-219.

McGraw, S.A., Stone, E.J., Osganian, S.K., Elder, J., Perry, C., Johnson, C., Parcel, G., Webber, L. & Luepker, R. (1994). Design of process evaluation within the child and adolescent trial for cardiovascular health (CATCH). *Health Education Quarterly, 2,* S5-S26.

McGraw, S.A., Sellers, D., Stone, E., Resnicow, K.A., Kuester, S., Fridinger, F., & Wechsler, H. (2000) Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Preventive Medecine, 31,* S86-S97.

Mesters, I. (1993). Implementatie van een voorlichtingsprotocol in de eerste lijn. In V. Damoiseaux et al. (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering* (pp. 237-250). Assen: Van Gorcum.

Mesters, I., Kok, G., & Schaalma, H. (2000). Diffusie van gezondheidsvoorlichtingprogramma's. In J. Brug et al. (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak* (pp. 133-158). Assen: Van Gorcum.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded source book. Qualitative data analysis.* London: Sage Publications.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2001) *Servicedocument vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen,* Brussel.

Nutbeam, D. (1998). Evaluating health promotion-progress, problems and solutions. *Health promotion international, 13,* 27-41.

Oldenburg, B., Hardcastle, D.M., & Kok, G. (1997). Diffusion of innovations. In K. Glanz, F.M. Lewis, & B.K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp. 270-286). San Francisco: Jossey-Bass.

Olson, C.M., Devine, C.M., & Frongillo, E.A. (1993). Dissemination and use of a school-based nutrition education program for secondary school students. *Journal of School Health, 63,* 343-353.

Orlandi, M.A., Landers, C., Weston, R., & Haley, N. (1990). The diffusion of health promotion innovations. In K. Glanz, F.M. Lewis, & B.K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp. 288-313). San Francisco: Jossey-Bass.

Palinkas, L.A., Atkins, C.J., Miller, C., & Ferreira, D. (1996). Social skills training for drug prevention in high-risk female adolescents. *Preventive Medecine, 25,* 692-701.

Parcel, G.S., Eriksen, M.P., Lovato, C.Y., Gottlieb, N.H., Brink, S.G. and Green, L.W. (1989). The diffusion of school-based tobacco-use prevention programs: project description and baseline data. *Health Education Research, 4,* 111-124.

Parcel, G.S., O'Hara-Tompkins N.M., Harrist, R.B., Basen-Engquist, K.M., McCormick, L.K., Gottlieb, N.H., & Eriksen, M.P. (1995). Diffusion of an effective tobacco prevention program. Part 2: Evaluation of the adoption phase. *Health Education Research, 10,* 297-307.

Parcel, G.S., Taylor, W.C., Brink, S.G., Gottlieb, N.H., Engquist, K.M., & Eriksen, M.K. (1989). Translating theory into practice: Intervention strategies for the diffusion of a health promotion innovation. *Family & Community Health, 12,* 1-13.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.A., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70,* 179-185.

Perry, C.L., Murray, D.M., & Griffin, G. (1990). Evaluating the statewide dissemination of smoking prevention curricula: Factors in teacher compliance. *Journal of School Health, 10,* 501-504.

Potvin, L. (1996). Methodological challenges in evaluation of dissemination programs. *Canadian Journal of Public Health, 87,* S79-S83.

Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lazarus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., Doyle, C., & Wang, D.T. (1998). How best to measure implementation of school health curricula: a comparison of three measures. *Health Education Research, 13,* 239-250.

Roberts-Gray, C., Solomon, T., Gottlieb, N., & Kelsey, E. (1998). A strategy for promoting effective diffusion of school health promotion programs. *Journal of School Health, 68,* 106-109.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusions of innovations.* New York, The Free Press.

Rohrbach, L.A., Graham, J.W., & Hansen, W.B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medecine, 22,* 237-260.

Rohrbach, L.A., & D'Onofrio, C.N. (1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist, 39,* 919-935.

Ross, J.G., Luepker, R.V., Nelson, G.D., Saavedra, P., & Hubbard, B.M. (1991). Teenage health teaching modules: Impact of teacher training on implementation and student outcomes. *Journal of School Health, 60,* 501-504.

Scheirer, M. (1990). The life cycle of an innovation: Adoption versus discontinuation of the fluoride mouth rinse program in schools. *Journal of Health and Social Behavior, 31,* 203-215.

Sloboda, Z., & Bukoski, W.,J. (2003). *Handbook of drug abuse prevention. Theory, Science, and Practice.* New York: Plenum Press.

Smith, D.W., McCormick, L.K., Steckler A.B., & McLeroy K.R. (1993). Teachers' use of health curricula: Implementation of growing healthy, project SMART, and the teenage health teaching modules. *Journal of School Health, 63,* 349-354.

Steckler, A., Goodman, R.M., McLeroy, K.R., Davis, S., & Koch, G. (1992). Measuring the diffusion of innovative health promotion programs. *American Journal of Health Promotion, 6,* 214-223.

Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation process of the Flemish antibullying intervention and relation with program effectiveness. *Journal of School Health, 39,* 303-317.

Sussman, S. (1991). Curriculum development in school-based prevention research. *Health Education Research, 6,* 339-351.

Tacade/ European Commission (1995). *A consultive project on the effective implementation in five European countries.* Report, Manchester.

Tappe, M.K., Galer-Unti, R.A., & Bailey, K.C. (1995). Long-term implementation of the teenage health teaching modules by trained teachers: A case study. *Journal of School Health, 60,* 411-415.

Van der Vegt R., & Knip, H. (1990). Beyond implementation series. Implementing mandated change: The school as change contractor. *Curriculum Inquiry, 20,* 183-203.

Van der Vegt, R., & Pepels, R. (1991). Scholennetwerken als infrastructuur voor vernieuwingswerk: over zienswijzen en begrippen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 2,* 98-110.

Van Oost, P., De Potter, B., & Maes, L. (1993). Leefsleutels voor jongeren: een eerste appreciatie. *Welwijs, 1,* 21-25.

Vandenberghe, R. (1980). Ontwikkelingen in het onderzoek en in het denken over innovaties in het onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift, 1980, 5,* 194-205.

Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen (1992). *Een drugbeleid op school. Discussietekst*.

Weist, M.D., & Christodulu, K.V. (2000). Expanded school mental health programs: advancing reform and closing the gap between research and practice. *Journal of School Health, 70,* 195-199.

WHO (1994). *Life skills education in schools. Division of mental health.* Geneva.

WHO (1996). *Research to improve implementation and effectiveness of school health programmes. The school health working group.* Geneva.

# **BIJLAGE**

De stappenplannen van school 2 en 3 werden als bijlage opgenomen in dit document.

## Colofon


**Auteur**
Prof. dr. Lea Maes, Universiteit Gent
In opdracht van VAD - Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw



**Verantwoordelijke uitgever**
S. Ansoms, Vanderlindenstraat 15, 1030 Brussel
wettelijk depotnummer: D/2004/6030/15




VAD - Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw
Vanderlindenstraat 15, 1030 Brussel
T 02 423 03 33 | F 02 423 03 34 | vad@vad.be | www.vad.be